



UNIVERSIDAD DE CHILE

Facultad de Filosofía y Humanidades

Magister en Estudios de Género y Cultura en América Latina

**CONSTRUCCIONES DE LOS CUERPOS DE LA NIÑEZ INTERNADA EN LA
DÉCADA DEL DOS MIL**

Una aproximación desde el Género.

Tesis para optar al grado de Magister en Estudios de Género y Cultura en América Latina,
mención Humanidades.

Alumno: Rodrigo Robles Blaessinger
Profesora Guía: Pilar Errázuriz Vidal

Santiago, Chile

2012

Agradecimientos

Me gustaría agradecer a cada una de las personas que hicieron posible esta investigación, acompañándome y sosteniéndome frente a todas las vicisitudes que se han dado en este camino. Un especial agradecimiento a aquellas personas que por momentos me escucharon y discutieron sobre los temas que se fueron trabajando. Justamente porque a partir de esas largas conversaciones este texto fue posible.

En primer lugar, agradecer a Paula Loyola, la cual fue una eterna compañera durante todo este proceso, entregando ideas, conocimientos y revisiones que permitían elaborar con más precisión lo que se intentaba plasmas en estas hojas. Sin ella esto no hubiese sido posible.

En segundo lugar, un especial agradecimiento a mi profesora guía Pilar Errázuriz, por la paciencia, la dedicación incansable, los días festivos trabajados y los consejos que permitieron ordenar y hacer aparecer esta investigación.

Además me gustaría agradecer a aquellos que participaron de forma ocasional, entregando diversos aportes indispensables. Primeramente a Claudio Benavides, director de LaPala, que contribuyó enormemente con el contenido y a Erik Lombaert por la cantidad de información que compartió a partir de su sabiduría en las temáticas que se trabajaron.

RESUMEN

La presente investigación es un análisis crítico de los discursos institucionales que construyen los cuerpos de la niñez internada de Chile en la década del 2000. Lo que se problematiza es la unión entre los conceptos de infancia desviada y las nociones del sistema sexo/género como constructo simbólico e imaginario. Para esto, se elaboraron objetivos que proponen un análisis de los discursos Estatales chilenos sobre los cuerpos de niñas y niños institucionalizados/as, indagando sobre la ideología de género correspondiente a estos discursos, interpretando las simbolizaciones que se les da al cuerpo de la niñez internada y analizando la estructura de poder que emerge de los discursos del Estado sobre estos cuerpos. En primer lugar, se realizó un recorrido que permite comprender cómo el sistema sexo/género se instaura desde el nacimiento en el ser humano a partir de referentes estables de identificación, provocando una corporalidad que se enlaza con la diferencia sexual que este sistema produce. Luego, se hace una descripción sociohistórica de los modelos europeos que instituyen una ideologización de la infancia y, posteriormente, se intenta analizar cómo estos modelos son replicados en nuestro país, produciendo así una niñez que no logra responder a los ideales imperantes. El resultado es un texto en el cual se interpretan cuatro documentos elaborados por el Estado para normar los sistemas residenciales donde habitan los niños y niñas producto de una vulneración de derecho. Esta interpretación se realizó a partir de un enfoque metodológico de Análisis Crítico del Discurso aprehendiendo los enunciados que se relacionan con los cuerpos de la infancia institucionalizada.

Palabras Claves: *Sistema Sexo/Género, Diferencia Sexual, Cuerpo, Infancia, Desviación, Institucionalización, Residencia, Análisis Crítico de Discurso.*

ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN.....	6
2.	FUNDAMENTACIÓN.....	10
3.	OBJETIVOS.....	23
4.	HIPÓTESIS.....	23
5.	DISCUSIÓN TEÓRICA.....	24
	5.1.UNA INTRODUCCIÓN AL SISTEMA SEXO/GÉNERO.....	24
	5.1.1.Género y Conocimiento.....	32
	5.2. EL SISTEMA SEXO/GÉNERO EN LA NIÑEZ.....	39
	5.2.1. La Diferencia Sexual en el Origen del Psicoanálisis.....	40
	5.2.2.Algunas Ideas del Sistema Sexo/Género en la Teoría Sexual Infantil Psicoanalítica.....	50
	5.2.3.El Cuerpo: La Diferencia Sexual Como Producto del Sistema Sexo/Género.....	62
	5.2.3.1.Cuerpo, institución y biopolítica.....	79
5.3.	INFANCIA, HISTORIA Y NIÑEZ.....	88
	5.3.1. Los Imaginarios de la Infancia y la Niñez de Occidente.....	93
	5.3.1.1. El proyecto Moderno de la Infancia.....	98
	5.3.1.2. Las Primeras Diferencias Sexuales y el Control Disciplinar en el Modelo Europeo.....	108
5.4.	LA NIÑEZ EN CHILE.....	121
	5.4.1. Del Mestizaje al Huacharaje y la Niñez Oligarca.....	124
	5.4.2. La Infancia Desvalida y Desviada: Una preocupación burguesa.....	134
	5.4.3. Los Orígenes de la Política Hacia la Infancia.....	141
	5.4.3.1. Las y los Menores: una categoría de protección/control institucional.....	152
	5.4.4. Los Nuevos Contextos de la Infancia Protegida.....	156
	5.4.4.1. Una Nueva Organización e Institucionalidad.....	164
	5.4.5. Reflexiones Teóricas sobre la Infancia.....	174
6.	APROXIMACIÓN METODOLÓGICA.....	178

6.1.	ANÁLISIS CRÍTICO DE DISCURSO.....	181
	6.1.1. Corpus.....	184
	6.2. ANÁLISIS METODOLÓGICO	186
7.	ANÁLISIS.....	191
	7.1. EL SIGNIFICADO DE LA INSTITUCIÓN Y LAS DIRECCIONES DEL TEXTO.....	191
	7.2.1. La Estética Institucional del Texto.....	213
7.3.	LOS PAPELES Y LOS ACTORES. EL TEXTO Y LA INSTITUCIÓN.....	221
	7.3.1. Los Cuerpos Vulnerados de los Niños y Niñas	223
	7.3.2. Los Familiares. Vulneradores del cuerpo	234
	7.3.3. Adultos Trabajadores. Reparadores del cuerpo.....	245
7.4.	CUERPOS ORQUESTADOS Y SISTEMA SEXO/GÉNERO	260
	7.4.1. El Texto Sin Género que Produce la Diferencia Sexual.....	262
	7.4.2. El Primer Texto con Género y la Estabilidad de la Diferencia Sexual	271
	7.4.3. Las Residencias con Género	282
8.	CONCLUSIONES	295
9.	BIBLIOGRAFÍA.....	300

1. INTRODUCCIÓN

La tesis presentada en este documento, es el resultado de una investigación a partir de un análisis crítico de los discursos contruidos acerca de los niños y niñas institucionalizados/as y observados/as bajo una perspectiva de género, y, especialmente, con respecto a la construcción de sus cuerpos. El estudio se centró en los textos que produjo la institucionalidad durante la década de los años 2000 para las Residencias que alojan a un tipo de infancia vulnerada en sus derechos.

Uno de los temas que sugiere el título de este estudio, se vincula a la importancia que se le da a la infancia en nuestro país. Esta pregunta de la investigación supone también un cuestionamiento de nuestros propios procesos de subjetivación, precisamente, porque sobre la niñez se proyectan los fantasmas de los adultos insertos en una cultura que se rige por el sistema sexo/género patriarcal y que sufre determinados malestares, producto de la inequidad en la distribución socio-económica y en las cuotas de poder, que para ciertas movilidades sociales construye brechas infranqueables entre clases, géneros, etnias y generaciones.

Hace algún tiempo, la preocupación por los niños y niñas ha tomado una relevancia inusitada, marcando una diferencia con tiempos históricos en donde la infancia parecía estar menos visibilizada, o quizás recibía una menor atención por parte del mundo adulto. Esto ha despertado un interés por generar un saber que contenga los vaivenes de nuestra sociedad. A partir de algunos años se fueron construyendo diversas técnicas que intentaban predecir los comportamientos desviados de lo deseable socialmente para la niñez. Esto se expresa, por ejemplo, en las innumerables formas de clasificación psiquiátrica y en la producción de una industria farmacéutica que intentan poner un chaleco de fuerza bioquímico a los cuerpos de las niñas y niños.

¿Será el control hacia la infancia el síntoma de una sociedad adulta que enferma? Actualmente hemos podido ver en Chile, a partir de la ocupación del espacio público, cómo aparece una niñez y juventud que intenta reivindicar un acceso a la educación de forma igualitaria. Es esta niñez la que pone en jaque a un sistema de mercado que en nuestro país ha significado una estratificación por clases sociales rígidas, produciendo una disparidad en el otorgamiento de los recursos simbólicos y materiales que permiten la movilidad de poder

entre los sujetos. Es esta misma niñez la que se intenta controlar con dispositivos represivos para acallar aquel malestar que nos representa a cada uno y una de los que vivimos en esta cultura.

Esta investigación se intenta centrar en un tipo de niñez que históricamente ha estado ajena a los ideales construidos sobre este colectivo. Es justamente esta infancia la que ha sido un producto de los sistemas económicos imperantes, abandonando su destino a un proceso en el cual se juega la vida con la muerte día a día.

Pues bien, nos enfocaremos en cómo el Sistema Sexo/Género intenta producir una estabilidad a estos organismos vivos, construyendo un cuerpo en la infancia que pueda sostener los imaginarios sociales impuestos sobre la diferencia sexual en tanto orden simbólico.

Para ello, en esta Tesis se construyeron un conjunto de capítulos donde el fin es encontrar una comprensión de lo anterior, atravesando los problemas, las nociones filosóficas, históricas, las construcciones sociales e inconscientes, que permitirían visualizar al género y su encarnación en la infancia.

Es importante mencionar, que durante el proceso de esta investigación, y a partir de la revisión del estado del arte, se pudo constatar que son pocos los estudios que en nuestro país trabajan con la relación entre niñez y género. Por lo tanto, esta tesis se hace aún más relevante, al intentar proponer nuevas definiciones para pensar en aquello que ha estado relativamente ausente.

En el capítulo de Fundamentación, se abordan preguntas que permitirían construir un problema en torno a los temas que se están explicitando. Así, se intenta exponer la unión de los conceptos que se trabajarán posteriormente, con el objetivo de enlazarlos en una relación que muestre el contexto en donde se sitúa esta investigación. Por lo tanto, en este capítulo se abordan algunas nociones sobre la infancia, la construcción del sistema sexo/género, la producción de los cuerpos generizados, llegando así a una presentación de lo que podríamos denominar una *niñez desviada, institucionalizada y vulnerada en sus derechos*. A partir de esta problematización, se van construyendo las hipótesis que atraviesan este estudio.

El capítulo de Discusión Teórica se divide en cuatro secciones que se irán entremezclando en el transcurso de esta investigación. En primer lugar, se encuentra “Una

Introducción al Sistema Sexo/Género”. En esta parte se trabaja sobre la definición de los sistemas sexo/género, considerando las posibilidades políticas de acción que aparecen desde el feminismo para una subversión en la construcción del conocimiento.

La segunda parte de este capítulo se nomina “El Sistema Sexo/Género en la Niñez”. Para construir este análisis teórico se ocuparon los trabajos psicoanalíticos desde Sigmund Freud hasta los estudios más contemporáneos como los de Jaques Lacan, Emilce Dio Bleichmar, Nora Levinton, entre otros. Esta aproximación debiere servir para dar cuenta cómo este Sistema transita hacia la infancia a partir de mecanismos inconscientes que producen una identificación imaginaria. Luego de ello, se trabaja con la noción de *cuerpo* desde la teoría de Tomas Laqueur, Judith Butler y Michel Foucault, para comprender la noción de cuerpo generizado y su producción dentro de los espacios de institucionalización.

La tercera parte del capítulo de discusión teórica se denomina “Infancia, Historia y Niñez”, en el cual se elaboran ciertas ideas semánticas sobre el concepto de infancia, para luego pasar a la historia de la niñez de la cultura occidental europea, trabajando desde las ideas imperantes roussonianas descritas por Philippe Ariès, lo que al mismo tiempo se relaciona con otras investigaciones con el fin de conocer el lugar de las niñas dentro de las instituciones.

La cuarta parte se nomina “La Niñez en Chile”, la que se presenta como la sección más extensa de la discusión teórica, intentando hacer un recorrido histórico, a través de distintos y distintas historiadoras/os, y pretende mostrar, asimismo, el escenario por donde han transitado e influido los modelos europeos sobre la infancia. Frente a esto, se propone explicitar cómo se ha constituido la *niñez desviada*, excluida de los sistemas sociales, y producida por las políticas públicas desde el siglo XIX hasta nuestros tiempos.

En el capítulo de Aproximación Metodológica, se da cuenta del enfoque de esta investigación desde el Análisis Crítico de Discurso propuesto por Teun Van Dijk y Norman Fairclough. Además de ello, se integra como perspectiva analítica, la epistemología feminista que permite una aproximación a los textos trabajados y su reproducción ideológica y política sobre los cuerpos de la niñez institucionalizada.

Por último, en el capítulo de Análisis, se van interpretando cuatro textos que se refieren a las instituciones donde los niños y niñas se encuentran internados. Para esto, se

realiza una división en tres secciones cuya intención es acercarse paulatinamente a las nociones e imaginarios que producen los cuerpos de la niñez institucionalizada. Así, en primer lugar, se lleva a cabo un análisis de las definiciones sobre la Residencia, tomando los textos como dispositivos lingüísticos, para luego explicitar los cuerpos que se producen, llegando finalmente a una interpretación de estos cuerpos a partir de los sistemas sexo/género.

Es importante mencionar que la construcción de este estudio fue un largo proceso de búsqueda tanto en producciones teóricas como en lugares institucionales. Este camino, que no estuvo exento de dificultades, resultó un importante esfuerzo que se logró materializar.

De antemano, es necesario advertir al lector que el texto que se encuentra en sus manos no intenta llegar a una universalidad del conocimiento sobre el género y la infancia. Ni aún menos es la intención de provocar un estigma frente a la niñez excluida. Los conceptos ocupados son producto de una discusión teórica que se propone con objeto de realizar un análisis a la luz de las jerarquías sociales impuestas por los sistemas simbólicos hegemónicos, por lo tanto es imprescindible leerlos de esta manera.

En síntesis, el lector se encontrará con un documento que recopila, analiza e interpreta, a través de la posición subjetiva del autor, un conjunto de textualidades que son el producto de un conocimiento situado. La oferta está hecha y la materia dispuesta.

2. FUNDAMENTACIÓN

Esta investigación surge por un interés en plantear un ejercicio reflexivo en torno las temáticas de la niñez y en la construcción de sus cuerpos en nuestra sociedad. Un interés forjado en la historia, posiciones subjetivas, construcciones y contradicciones del autor, en conjunto con las interrogantes sobre cómo nos constituimos sujetos sujetados a la diferencia sexual, en tanto Sistema Simbólico jerarquizado.

La pregunta sobre ¿Qué es la *Infancia*? durante la historia ha generado una gran cantidad de escritura teórica de disciplinas tales como la antropología, sociología, psicología, pedagogía, medicina, con todas sus variantes, que discuten sobre qué sería lo más importante a considerar cuando hablamos de los niños y niñas. A pesar de todas estas divergencias discursivas, lo común parece ser su confluencia en la idea de que la *Infancia* sería una de las etapas más importantes del ser humano, y lo que ocurre en estos años tendrá gran influencia en los próximos.

Pero esta representación de la niñez, como una etapa extremadamente influyente en la vida posterior, podría tener una doble cara. Esto porque su importancia puede ser atrapada fácilmente por el lenguaje de los adultos; fragmentándola, desarmándola y vuelta armar frente a ideales deseable. Las disciplinas que en nuestra sociedad envuelven a los niños y niñas, tanto médicas, como psicológicas, pedagógicas o legales, han contribuido a esto, hablando, por ejemplo, de *etapas del desarrollo moral, biológica, emocional, cognitiva*, e intentando generar un saber frente sus necesidades afectivas, morales, interaccionales y familiares. Se construyen así técnicas cada vez más específicas para evaluar cada área y dar un diagnóstico certero sobre cómo debería ser la infancia.

Podríamos suponer que en la mayoría de estas disciplinas prima una visión adultocéntrica, y la niñez se convierte literalmente en *lo otro*, en aquello que es un proyecto de adultos, sujetado a los ideales posibles sobre su futuro. La familia, en nuestra sociedad, ha parecido ser el escenario y la institución por donde transitan aquellos saberes, y los adultos encargados de los niños y niñas parecen atraparse frente a la voz de los “expertos”.

Es en este juego donde la infancia pierde su estatuto de individuación, la niñez no logra decidir sobre su vida, porque otros deciden sobre ella. Los niños y niñas no parecen estar preparados para asumir semejantes retos, y se absorben en los imaginarios de los

adultos, que los transforman en síntomas deseables de evitar. Así, en esta dicotomía son posicionados como proyectos en desarrollo, sin cuerpo, sin deseos ni sexualidad.

Según la Real Academia Española, el ciudadano es aquel que pertenece a la ciudad, y la Constitución Política Chilena, en su artículo 13, capítulo segundo, menciona que para ser ciudadano se debe ser chileno, haber cumplido 18 años y no haber sido condenado por pena afflictiva. Es decir, en nuestra nación, los niños y niñas son proyectos de ciudadanos, aún no pertenecen a la ciudad ni se pueden mover libremente por ella. La niñez parece encontrarse siempre atrapada en la institucionalidad, encerrada entre paredes que garanticen un normal desarrollo que se exprese en el futuro.

Pues bien, las instituciones ocupan para aquellos fines *la disciplina*, instalándose, a través de la norma y la corrección, una idea educativa, emocional y proteccional, y para esto la variedad de los dispositivos para su tratamiento expresa la creatividad que tiene nuestra sociedad para generar formas donde la niñez pueda ser atrapada –familia, escuelas, hospitales, programas de intervención, Hogares de Protección-. Así, la infancia se constituye como una etapa que debe ser pasada lo más rápido posible y, de una forma normal y deseable, llegar al mundo adulto en calidad de persona productiva para colaborar en el orden social establecido.

Podríamos pensar que estas “Instituciones de lo Simbólico”, tomando el concepto de Cornelius Castoriadis, ejecutan una educación moral en torno a una red de significantes y significados impuestos en la cultura. Y, como los propone Emilce Dio Bleichmar (1997), el sistema sexo/género, por ser parte de aquella red simbólica e imaginaria, se reproduce en aquellas Instituciones. Un sistema que en nuestra cultura divide a los seres humanos entre hombres y mujeres, jerarquizando sus relaciones, subordinando el colectivo de mujeres al colectivo de hombres y, por lo tanto, valorando lo masculino por sobre lo femenino.

Como ya se mencionó en el título de esta investigación, el estudio presentado se constituye desde una perspectiva de género, lo que significa considerar que existe un sistema que entrega posibilidades de posicionamiento subjetivo a través de interpretaciones basadas en la diferencia sexual, pero interpretaciones que también producen la diferencia sexual. En consecuencia, intentaremos comprender cómo la infancia es asumida desde aquellos lugares.

Actualmente la categoría género, resulta inseparable de la construcción de conocimiento dentro de las Ciencias Sociales y Humanas. Teresita De Barbieri (1992) menciona que el concepto de género se ha tendido a entender como una categoría social, es decir, como el sexo socialmente construido. Y esta construcción se ha basado históricamente en la observación de la diferencia sexual. Así define el sistema sexo/género como el conjunto prácticas, normas, valores, símbolos, representaciones que se elaboran a partir de la diferencia fisiológica entre los sexos.

Lo interesante del concepto de género, independiente de las definiciones que pudiésemos construir, es su carga eminentemente política. Históricamente estas conceptualizaciones se encuentran ligadas a una posición feminista que intenta entregar significados específicos respecto a aquellos símbolos que constituyen la jerarquía en la diferencia sexual. Según Rosa Cobo (2005) la relación entre el concepto género con el feminismo aparece en una historia que ha oprimido a las mujeres, y que al mismo tiempo se ha justificado como natural. Esta historia ha tenido distintas fases y la propuesta ha sido deslegitimar este argumento ontológico que ha sido difícil deconstruir.

La persona que acuña el concepto *Sistema Sexo/Género* es Gayle Rubin en el año 1975, lo que se ha convertido en un término central para el pensamiento feminista y para los estudios de género. Lo sugestivo de sus construcciones es que considera a este sistema como una red simbólica que transforma la sexualidad en productos humano. Así, la autora propone una unión inseparable entre el sexo y el género, conformándose un sistema que edifica el sexo como anatómico, funcionando, al mismo tiempo, como principio de jerarquización en la que se distribuyen espacios y recursos, tanto simbólicos como materiales, entre hombres y mujeres. (Rubin, G. 1986)

En este sentido, Joan Scott (1996) propone una conexión entre dos presuposiciones sobre el género, en primer lugar el género se sitúa como un elemento constitutivo de las relaciones basadas en la diferencia de los sexos, y en segundo lugar, el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder. Esta forma primaria resultaría de una jerarquía donde lo masculino posee más y mejores atributos que lo femenino.

Por su parte, Judith Butler (2001) argumenta que el género es un *sistema sexual-político*, en donde se produce la diferencia sexual, y no a la inversa, cuestionando su estatuto natural, y proponiendo que aquella diferencia también es producto de un sistema

simbólico instaurado en la cultura que norma la ley obligatoria del deseo heterosexual. Con esto, critica la idea de una identidad estable y común, tanto para las mujeres como para hombres, porque resultaría imposible desligar el género de las intersecciones políticas y culturales en que se producen y mantienen.

Es decir, se cuestiona la idea de que solo por la visión de la singularidad anatómica, que implica la diferenciación sexual, se constituya la subordinación para aquellas personas denominadas con el género femenino. Justamente porque el género aparece por dimensiones políticas y sociales que construyen a los sexos, produciendo imaginarios que, a partir de prescripciones normativas, elaboran asimetrías entre lo masculino y lo femenino.

Pues bien, ahora resulta imprescindible hacerse la pregunta sobre cómo se instituye la infancia en los sistemas de sexo/género, y en este lugar cómo se construyen sus cuerpos dentro de aquel sistema a partir de la diferencia sexual.

La sexualidad y su construcción es un tema que el Psicoanálisis ha trabajado desde un principio, y desde esa propuesta se ha constituido en una de las disciplinas que ha elaborado durante largo tiempo las temáticas de sexualidad infantil. Ya desde sus inicios Freud se pregunta por aquellos aspectos sexuales tempranos que construyen a los sujetos, y produce un extenso recorrido teórico que intenta comprender el devenir de hombres y mujeres.

Freud (1905) considera que en la primera infancia existirían experiencias autoeróticas, tomando como objeto sexual fantaseado a la madre. Asegura que desde el nacimiento del ser humano hay *gérmenes de mociones sexuales* y una disposición *perversa polimorfa* que puede ser despertada bajo la seducción. Además, menciona que la primera de las asombrosas teorías sexuales que tienen los niños y niñas, es suponer que todos los seres humanos poseen idéntico genital: el masculino.

Considerando lo anterior, el autor señala, en su tesis sobre el *monismo sexual*, que los seres humanos tienen una misma energía psíquica sexual que denominaría masculina. Mencionando que en la *etapa fálica* la percepción del pene por parte del niño y del clítoris por parte de la niña, participarían de una economía sexual comparable. En este sentido, Freud considera homologable el pene al clítoris, pero exclusivamente la libido - o el deseo - común para ambos sexos. Esta libido sería *activa* para buscar un objeto y por tanto masculina.

Para el autor, la diferencia sexual se construiría durante el período llamado del Edipo, en el cual niño y niña recorrerán caminos diferentes. En el caso del niño, este debe seguir el curso normal que ya ha venido ensayando, mientras que la niña se enfrenta con una doble dificultad; debe cambiar de objeto –dirigirse al padre- y de órgano sexual – dirigirse a la vagina-. En este proceso la niña caería presa el *penisneid* o envidia del pene, porque su órgano sería inferior, y *se siente* castrada lo que generaría un *sentimiento de inferioridad*. En una elaboración posterior, Freud (1933 [1932]) recurre al valor simbólico del órgano sexual masculino –a través de la relación pene=hijo-, y dirá que la niña advierte la diferencia entre tenerlo y no tenerlo, reconociendo su significación simbólica.

Si bien es cierto, la teoría freudiana sirve como forma de análisis que puede marcar ciertas señales sobre la diferencia jerárquica entre lo masculino y lo femenino, y cómo esto se va constituyendo desde el nacimiento. Aún así, no podríamos olvidar las críticas, como las mencionadas por Gayle Rubin, referidas a que el padre del psicoanálisis no considera esta jerarquización como algo significativo en un sentido político, o que demuestre alguna importancia cultural en torno a aquellas diferencias que signifiquen un estatuto simbólico de poder.

En este sentido, podríamos pensar que Freud, en su contexto, también estuvo preso por la estructura patriarcal, lo que se puede demostrar en sus escritos refiriéndose a conceptos como por ejemplo el de *feminidad normal*, que es acompañado con nociones como que las mujeres solo constiuyen su devenir sexual a través del órgano vaginal y con la función materna.

La relación entre el psicoanálisis y los estudios de género han tenido una vasta trayectoria, parte del pensamiento feminista ha tendido a criticar esta teoría por su base masculinista y falocéntrica, pero otra parte del feminismo ha seguido trabajando sobre esta disciplina, especialmente dentro de la línea de las Relaciones Objetales y los estudios lacanianos. Estos trabajos han intentado entregar posibilidades de comprensión frente a nuevas posturas que implican considerar al sistema sexo/género como un estatuto inconsciente, en el cual se reproducen las lógicas simbólicas implicadas en la jerarquización de los sexos.

Entre las autoras que trabajan sobre la diferencia sexual se pueden destacar a Helen Deutch, Joan Rivière, Karen Horney, Janine Chasseget Smirgel como las pioneras en

Europa. Y entre feministas y estudiosas del género contemporáneas se podrían mencionar a Juliet Mitchel, Nancy Chodorow, Jane Flax, Irene Meler, la misma Gayle Rubin, , Evelyn Fox Keller, Jessica Benjamin, Julia Kristeva, Mabel Burín, Emilce Dio Bleichmar, Ana María Fernández, Marta Lamas, entre muchas otras, tanto en Europa como en Estados Unidos y América Latina.

En el caso de Dio Bleichmar (1997), propone que los niños y niñas desde su nacimiento ya forman parte de la cultura y participan activamente de ella. Así, desde el nacimiento, el ser humano comparte las significaciones otorgadas por el sistema sexo/género a la diferencia sexual, incluso antes de tomar noticia de ella conscientemente. Esto es posible gracias a los intercambios lingüísticos con otros, representantes del Otro Simbólico.

Para la autora, y retomando los conceptos freudianos, los niños y niñas pasan por un proceso identificatorio desde los períodos pre-edípicos, reconociendo la diferencia entre el padre y la madre antes de que se tome noticia de la diferencia sexual, aunque sin reconocer aún sus jerarquías. En este sentido, dirá que el sistema sexo/género es transmitido hacia los niños y niñas por aquellas figuras significativas a través de los deseos, fantasmas y expectativas que tienen estos adultos que les constituyen sus procesos de subjetivación. Por lo tanto, considera que los adultos son seres sociales que portan, y traspasan hacia la niñez, las significaciones imaginarias culturales donde se encuentra el género.

Como vimos, podemos entender que aquellas instancias simbólicas inconscientes que ha marcado el psicoanálisis serían un productor de la diferencia sexual, y en este sentido los cuerpos de los niños y niñas, y sus significaciones, son construidos a partir de los sistemas sexo/género. Por lo tanto es importante preguntarnos: ¿Cómo se construyen aquellos cuerpos en sujetos generizados? ¿Qué tipo de cuerpos pueden recibir aquellos niños y niñas? ¿Frente a qué discursos imperantes y hegemónicos estos cuerpos se sitúan?

Thomas Laqueur (1994) propone que el cuerpo cerrado, privado y estable sería un producto de momentos históricos y contextuales particulares, lo que pareciera subyacer a la noción moderna de diferencia sexual. En este sentido, el cuerpo invariable y ahistórico sería el fundamento para las afirmaciones normativas sobre el orden social. Es decir, a partir de la construcción de dos sexos estables se fundamenta la vida política, económica y cultural

de los hombres y mujeres, conjugando un orden de roles de género a los cuales la niñez debiese entrar.

Según Laqueur, la noción esencialista sobre la existencia de dos sexos, comienza desde el siglo XVII con la Ilustración. Anteriormente el único representado era el cuerpo masculino, e inclusive el cuerpo de las mujeres también era tomado como un cuerpo masculino erróneo, inmaduro; un cuerpo que no alcanza a desarrollarse. El útero es presentado como un pene invertido, el clítoris como un pene deforme. Es decir, el cuerpo femenino era formulado como una versión disminuida del cuerpo masculino.

A pesar de que se explicitaban jerarquías entre el cuerpo masculino del hombre -maduro- y el cuerpo masculino de la mujer -inmaduro- en la antigüedad no habría un mayor interés sobre la diferencia sexual propiamente tal. Las diferencias se tornan importantes en la medida en que se hicieron políticamente influyentes.

Por lo tanto, es preciso suponer que esta construcción de género funciona como el telón de fondo cuando se habla del cuerpo y los discursos que subyacen a éste. Tal como lo menciona Judith Butler (2001) al establecer que el sexo -visto como natural- estaría ya dotado de género, y por la diferencia sexual se constituiría el aparato mismo de producción donde emergen los sexos. Para ella, la cultura sería el destino, no la biología; es decir, el cuerpo es una construcción cultural que es elaborado desde el género, y este acto designa los sexos es un ejercicio biopolítico.

En este sentido, cuando hablamos de género, hablamos de seres sexuados y vistos como diferentes, pero una diferencia que no parece inocente ni simétrica, sino que por el contrario construida en una jerarquía de relaciones de poder, tanto entre los individuos que cargan con estas categorías como entre mecanismos que imponen estas construcciones.

Es acá donde entran en juego las Instituciones de lo Simbólico, que imponen una construcción del cuerpo a partir de una disciplina que se instituye en el sistema sexo/género, produciendo diferencias entre lo que es normal y anormal, correcto y desviado.

Pues bien, en el caso de los niños y niñas los mecanismos para regular el cuerpo se dan dentro de la internación -ya sea en la institución familiar u otro tipo de instituciones como la escuela y las Residencias de Protección-. Y esto implica la generación de un

conjunto de pedagogías y disciplinas médicas, que se transforman en discursos de poder y de verdad a través de saberes específicos.

Es justamente dentro de las instituciones donde se genera lo que Foucault (2002a) llama una *economía política del cuerpo*, produciéndose la microfísica del poder que se impone biopolíticamente. El mecanismo por excelencia para generar aquellos fines es la *disciplina*, donde se consideran controlar subjetividades dóciles y cuerpos que pueden ser corregidos. Y así, a través de innumerables técnicas, se lograría producir una utilidad en aquellos cuerpos.

El foco de esta investigación se centra en aquellos niños y niñas que están institucionalizados, por lo tanto la apuesta se fundamenta en cómo los discursos de aquellas instituciones enuncian la diferencia sexual; atrapando sus cuerpos, nombrándolos, construyéndolos, desarmándolos y corrigiéndolos en un juego interminable. Es decir, cómo se construye una biopolítica, determinando el *deber ser* de estos proyectos en devenir llamados niños y niñas, y cómo se instala una ideología desde el sistema sexo/género que performa estos cuerpos y los inscribe en la cultura.

A partir de acá, es importante trabajar sobre los conceptos de *infancia y niñez*, con el objetivo de comprender a qué estatuto corresponden aquellas niñas y niños institucionalizados. El concepto infancia vendría del latín *infans*, sin habla o lo que no habla, y culturalmente es visto como un periodo inherente al ser humano.

Tal como Giorgio Agamben (2003) lo menciona, la *infancia* puede ser comprendida como un momento previo donde el orden del discurso aún no se hace propio. El autor traduce esto en una *experiencia muda* señalando que los sujetos deben pasar por un proceso, antes de estar presos en la división hablante/ser. Ahora bien, esto no implica que la infancia esté fuera de un estatuto semiótico, ya que la paradoja recae en que es nominada *en y por* el lenguaje.

En este sentido, habría que marcar una diferencia entre el concepto de infancia y niñez, el primero entendido como aquel período que todo ser humano debe pasar, y el segundo referido a un colectivo específico de los cuales es posible hablar, señalar y comprender. Pues bien, Philippe Ariès (1987) nos dice el concepto de niñez, tal como lo entendemos ahora, se instalan sólo desde la modernidad. Y los sujetos comprendidos bajo

aquel rótulo se encuentran ligados eminentemente a una relación con las instituciones que los conducen. Es decir, no existirían niños y niñas fuera de aquellas instituciones.

La niñez, durante la historia moderna, se encuentra siempre ligada a instituciones como la familia burguesa, la escuela y las Casas de Corrección. Esto ha sido acompañado por sentimientos particulares hacia la infancia, otorgándole a esta etapa una necesidad de ser educado/a, moralizado/a y corregido/a, antes de vivir en sociedad.

Ahora bien, el foco de esta investigación se centra en los discursos sobre aquellos niños y niñas que en cierta medida no responden a los ideales impuestos en la modernidad, desviándose y excluyéndose del universo de la infancia. Y, partir de esto, se institucionalizan en hogares de protección, con el objetivo de devolverlos hacia el camino correcto. Es decir, el acento está puesto en aquella niñez desvalida y vulnerada atrapada por su desviación, donde pareciera ser que los discursos oficiales logran entrar con mayor intensidad. Esto porque es una niñez pública, pertenecen a la *Res Pública*, y es justamente sobre aquellos donde el Estado cobra mayor preponderancia.

Tal como lo describe Gabriel Salazar (1990) la historia chilena parece construirse al margen de los mismos niños y niñas, porque no es posible su presencia. Y desde acá se puede interpretar que esta historia no es solo social y cultural, sino también la historia subjetiva y particular.

La historia de la infancia desviada en nuestra nación ha estado marcada por innumerables procesos y políticas que tienden a verlos como un problema de orden social, donde poco importa su experiencia particular. La preocupación por aquel colectivo se ha dado en un juego entre las disposiciones estatales y las obras de beneficencia de carácter privado, pero siempre unido a una religiosidad que impera para marcar el carácter de caridad y moral. Estos niños y niñas son una extensión histórica del *huacho* y la *huacha*, porque justamente están abandonados/as de los cuidados de un adulto. Por lo tanto, debe llegar otro adulto, representado por una institución, que se haga cargo de ellos y ellas.

En este escenario García Méndez (1994) propone dos conceptos que surgen desde el siglo XX y parecen interesantes a considerar: en primer lugar, el concepto de *niñez* que representaría a un grupo incluido en las políticas sociales básicas (Salud y Educación), y en segundo lugar, el concepto de *menores*, representado por aquellos niños y niñas excluidos de los sistemas deseables socialmente. Es decir, los menores se corresponden a lo que sería

una niñez desviada que se irá construyendo históricamente desde estos lugares de exclusión, llegando a lo que conocemos actualmente como *niñas y niños vulnerados en sus derechos*.

Es en estos menores donde se instalan los mecanismos de control que ocupan el encierro como un dispositivo que intenta protegerlos. Maquinarias concretas y complejas que son el resultado de esta disciplina. Estos niños y niñas son atrapados, son raptados y posteriormente reparados y moldeados. Se construyen como un grupo que es deseable controlar doblemente, primero como niños y niñas, y segundo como excluidos, donde se mezcla la pobreza, el abuso, el maltrato, la indigencia y el abandono.

Es decir, dentro de un cuerpo que ya es *desordenado y que se debe corregir*, se complementa la desviación y lo marginal con un posible devenir caótico para la seguridad social. Por lo tanto se encierran, instalando aquella *disciplina* operada por las instituciones que se dedican a su tratamiento. Así la protección no sería sólo para la niñez sino que también para la sociedad adulta y su propia historia.

En esta institucionalización, los niños y niñas salen del mundo familiar y privado, son transformados en públicos porque son un problema público. En estos cuerpos las políticas sociales instalan los discursos oficiales y pasan a formar parte de un problema que habrá que sanar desde la higiene espiritual y corporal, reparando artefactos dañados, asegurando su devenir y resguardando su moralidad, y al mismo tiempo la nuestra.

En Chile, la primera institución creada para el tratamiento de la infancia data del año 1761, construyendo el primer orfanato financiado por el Rey de España que pertenecía al mundo privado. Luego, en el año 1853, esta institución la toma “La Congregación de las Hermanas de la Providencia”, y en el futuro se transforma en la *Casa de Huérfanos*. (Anríquez, M.T. 1994)

Como lo señala María Angélica Illanes (1991), por los cambios en la historia y las transformaciones del Estado se comienzan a instituir leyes, desde 1929, que se refieren al tratamiento de la infancia. A pesar de estas leyes, las instituciones encargadas para su tratamiento seguían siendo de beneficencia privada.

A finales de los 1960 y principio de los 1970 se crea la principal institucionalidad Estatal dedicada exclusivamente al mundo infantil. Y, a pesar de que existieron organismos anteriores que no se pudieron hacer cargo rigurosamente del problema de la infancia

desvalida, el Consejo Nacional de Menores (CONAME) emerge como un mecanismo que entrega recursos, y se comienza a fiscalizar a las instituciones benéficas convirtiéndolas en colaboradoras del Estado.

Durante la dictadura militar, a finales de los 70' y principio de los 80', se elimina el CONAME y se crea el Servicio Nacional de Menores (SENAME), nueva organización que pertenece al ministerio de justicia. Con esta transformación se refuerza aún más el papel de las instituciones privadas para el tratamiento de la infancia, entregando recursos más estables y aumentando considerablemente la cantidad de instituciones colaboradoras. Pero además se integra una nueva lógica y los problemas de la infancia comienzan pertenecer con mayor fuerza a un estatuto legal. La infancia se comienza a judicializar con mayor eficacia.

En los 90', y con la vuelta a la democracia, se mantienen los mismos organismos y la existencia del SENAME. Pero debía cambiar la forma en que el Estado se encarga de las políticas de la *infancia desvalida*, especialmente por la inclusión de la Convención de Derechos del Niño (CDN) y los compromisos internacionales que esta representaba.

En este nuevo cambio las políticas sociales sobre la infancia debían tomar un nuevo matiz. Se pasa de la doctrina de la situación irregular a la doctrina de la protección integral. El nuevo paradigma supuesto es la transformación de los niños y niñas en *sujetos de derecho*, siendo que anteriormente eran conceptualizados como *objetos de protección*.

La bandera de lucha de los Estados que firman el nuevo documento, es aquella de los derechos de los niños. A partir de este paradigma se propone cambiar las intervenciones sobre la infancia, ahora entendida como *infancia vulnerada en sus derechos*. La CDN ayudaría a describir con mayor precisión lo que sería un niño y una niña, y la esperanza se instala en poder cumplirla.

En el discurso inicial del II seminario sobre “los derechos del niño y del adolescente en una sociedad democrática” realizado el año 1991, la directora de SENAME menciona que en aquel encuentro se trataría de reflexionar sobre los derechos en una sociedad democrática latinoamericana, categorizándolas como democracias jóvenes en países pobres. Y desde ahí, la Convención los Derechos del Niño impera a ser un documento que logre visualizar a los niños y niñas como sujetos de pleno derechos. Para esto se debía defender a la familia como el entorno prioritario para su desarrollo; dar soluciones *humanizadas* y

normalizadoras de aquellos que carezcan de una familia; entregar oportunidades a los jóvenes invadidos por la violencia y el rechazo. (SENAME, 1992).

Esta esperanza durante la década del 90 se traduce en una transición respecto a la aplicación de la CDN en las políticas públicas a favor de la infancia en Chile, lo que no está ajeno a los cambios políticos situados en nuestro país, marcado en este tiempo por la *transición* constante. Transición a la política democrática, transición económica, transición de derechos humanos y, a todo esto, se incluye la transición de los derechos de los niños.

Según Pilotti (2001), durante los 90' la CDN no pudo ser implementada de forma ampliada en América Latina, ya que fue una época donde se tuvo una difusión formalista, sin considerar la particularidad de políticas y economías propias de cada país. Es decir, era un texto sin un contexto que entregara un sostén ideológico y material para ser aplicada. Presentándose una distancia entre lo deseable y lo posible.

La escasez de documentos técnicos y aplicación de políticas específicas durante esta década en torno a la llamada *infancia vulnerada en sus derechos*, termina justificando la constante construcción y transición de políticas en torno al tratamiento de estos sujetos. El SENAME se transforma en una oficina del Estado que arma sus intervenciones y documentos a partir de las mismas corporaciones y fundaciones que debía fiscalizar y subvencionar. Instituciones que por lo menos en sus principios tenían su fundamento en la religiosidad y caridad.

Así, la construcción de dispositivos técnico toma un mayor realce al comienzo del año dos mil. Principalmente cuando el Estado Chileno debía responder a los compromisos internacionales dictados por la CDN y las exigencias de los organismos internacionales. A partir de este momento, la tecnología en la intervención en la *niñez vulnerada* es fecundada con documentos que orientan el tratamiento, y las instituciones encargadas de esto debían responder con mayor fuerza a los requerimientos para seguir existiendo desde las subvenciones recibidas por el Estado.

Como ya se mencionó, la intención de esta investigación es analizar los discursos estatales sobre los cuerpos de los niños internados y niñas internadas justamente en esta década, primero desde la paradoja que pudiese implicar la CDN a partir del cambio de paradigma sobre la niñez, ahora considerados como sujetos, y segundo desde los documentos técnicos que el Estado construye para su tratamiento.

Para este análisis la apuesta metodológica se basa en un análisis crítico sobre estos discursos estatales en la primera década del dos mil, época en la que se construye la mayor cantidad de textos especializados para trabajar con este tipo de niños y niñas.

En este sentido, el interés es enfocado en la manera en que la diferencia sexual parece estar presente en los documentos oficiales que representan el discurso estatal. Donde se podría suponer que no solamente las significaciones de la diferencia sexual producen los textos, sino que también estos textos producen aquellas significaciones.

Por lo tanto, la pregunta de investigación es: ¿Cómo los discursos Estatales construyen los cuerpos de los niños y niñas, a partir de la diferencia sexual, en la primera década del dos mil?

3. OBJETIVOS

General.

- Analizar críticamente los discursos Estatales chilenos sobre los cuerpos de niños y niñas en situación de internamiento institucional durante la primera década del dos mil.

Específicos.

- Indagar la ideología del sistema sexo/género en los discursos estatales, a partir de la construcción de la diferencia sexual de los niños y las niñas.
- Interpretar las simbolizaciones de los cuerpos de niños y niñas en situación de internamiento que emergen desde los discursos del Estado.
- Analizar las estructuras de poder sobre los cuerpos de los niños y las niñas que emerjan en estos discursos.

4. HIPÓTESIS

4.1. A partir de los discursos Estatales, los símbolos de la diferencia sexual imperantes en nuestra cultura pueden imponerse con mayor fuerza en los *niños públicos* y se reafirman las jerarquías de las relaciones de poder. No sólo habrá que construirles un cuerpo, sino que también corregir el anterior que los llevó a la internación.

4.2. No sólo las construcciones culturales sobre la diferencia sexual construye los textos estatales. Sino que también estos textos del Estado, a partir de los discursos ideológicos, construyen la diferencia sexual como marco regulador para otorgar el orden deseable.

5. DISCUSIÓN TEÓRICA

Esta investigación se mueve en una discusión teórica que intenta comprender la relación entre la infancia, los sistemas sexo/género y la construcción de los cuerpos. En este sentido, la línea de trabajo será exponer cómo estos sistemas transitan en el mundo de la niñez; armando estructuras imaginarias, a partir de una red de significados, que enmarcan el *deber ser* del ser humano desde su nacimiento.

Por lo tanto, el recorrido de la lectura tendrá la misión de ir combinando distintos aspectos teóricos que puedan dar un marco reflexivo sobre los niveles que implica la utilización de la perspectiva de género en la infancia, y que permitan dar cuenta de las ideologías que acompañan la construcción corporal de los sujetos infantiles a través de la diferencia sexual.

Así, el tránsito irá desde la definición del sistema sexo/género, cuál su posición en la generación del conocimiento, para luego exponer cómo se instala imaginariamente este sistema en la niñez, ubicando a la teoría psicoanalítica como medular para comprender las dinámicas inconscientes e individuales que permiten a esta estructura social y lingüística reproducirse. Así mismo, se trabajará sobre el concepto de cuerpo; pensado como un producto pragmático que este sistema genera para cumplir con sus propios fines.

Por último, se expondrá la idea de la infancia, la noción de su construcción como ideal social y político que emerge desde la modernidad de la sociedad europea, y finalmente cómo se ha trasladado este ideal hacia Chile, visualizando la historia particular de este contexto que permite la producción de una *niñez desviada* y posible de encerrar en hogares de protección; repitiendo así las lógicas patriarcales – de adultocentrismo y sistema sexo/género- deseables socialmente.

5.1. UNA INTRODUCCIÓN AL SISTEMA SEXO/GÉNERO

Para comenzar el análisis parece imprescindible dar cuenta de la importancia del sistema sexo/género en las ciencias sociales y humanas, entendiendo esta categoría como inseparable a la hora de construir conocimiento. Un sistema construido en su heterogeneidad. Un constructo simbólico que tiene imaginarios y efectos materiales, y, por

tanto, productor de entramados políticos, sociales e individuales, lo que elabora la relación entre seres humanos como personas sexuadas.

La investigación tiene esta perspectiva, intentando generar el conocimiento para comprender cómo este sistema es parte del universo de la infancia. Infancia entendida como producto humano, producto lingüístico, producto social, que es filtrada por vínculos de jerarquías, arbitrariedad, inter-relaciones y binomios.

En un comienzo, los Estudios de Género se abocaron a la tarea de estudiar la situación de las mujeres en el sistema patriarcal, influenciados por los estudios feministas y sus conclusiones. Según De Barbieri (1992) en la historia del movimiento feminista aparecieron dos posturas diferentes que acompañaron la investigación sobre las mujeres. Una centrada en estas mujeres como objeto de estudio y otra centrada en una sociedad que genera subordinación femenina. Así, intentando acotar el objetivo de estudio, la primera puso el foco en la generación de conocimiento *sobre* las mujeres, mientras que la segunda se sostenía en la idea de la subordinación femenina como producto de organización y funcionamiento social; el objeto de estudio se ampliaba a una sociedad que era posible ser estudiada a partir de distintos niveles relacionales (mujer-varón, mujer-mujer, varón-varón).

De este modo se expande el concepto de género como categoría social, definiéndolo como el sexo socialmente construido. De Barbieri comenta que en la especie humana es posible distinguir varios niveles biológicos de diferencia sexual –fisiológica, cromosómica, hormonal, entre otras-, pero este conocimiento es reciente. Históricamente los sistemas de género se fueron construyendo a partir de la observación de diferencias anatómicas y fisiológicas, antes de cualquier conocimiento biológico específico. Así la autora define a los sistemas sexo/género como:

(...) conjuntos de prácticas, símbolos, representaciones, normas y valores sociales que las sociedades elaboran a partir de la diferencia sexual anátomo-fisiológica y que dan sentido a la satisfacción de los impulsos sexuales, a la reproducción de la especie humana y en general al relacionamiento entre las personas (...)” (De Barbieri, 1992: pp. 114-115)

Haciendo un poco de historia, según Burin (1996), el concepto de género aparece en 1955 por el endocrinólogo John Money, a partir de estudios en niños y niñas que, luego de

intervenciones quirúrgicas en los nacidos con sexo indeterminado o anatomía atípica, no habían sido educados de acuerdo al sexo fisiológico que los acompañaban, propuso el término *gender role* para describir las conductas atribuidas a varones y mujeres. Ahora bien, el médico psicoanalista Robert Stoller, establece una diferencia conceptual más nítida entre sexo y género, en el año 1968, a partir de su trabajo clínico con transexuales, definiendo la identidad de género como el sentimiento íntimo de saberse hombre o mujer.

Así, para Burin, la idea que circulaba era que el *sexo* se refiere a un hecho biológico que traduce la diferencia sexual, mientras que el *género* se relaciona a los significados sociales sobre aquella diferencia; es decir, una construcción cultural.

Burin toma a E. Gomáriz para plantear que las reflexiones sobre el *género* son todas las consecuencias y significados de pertenecer a un determinado sexo, lo que ha sido construido de forma histórica. Por lo tanto, hablar de “estudios de género” es referirse a la producción de conocimiento que atribuye el hecho de ser varón o mujer en cada cultura.

Respecto a la relación del concepto de “género” con el feminismo, según Rosa Cobo (2005) este concepto aparece en una historia de opresión hacia las mujeres que se ha justificado como natural, y el argumento ontológico sería la legitimación de un orden natural que se hace difícil deconstruir. En este sentido, la autora menciona que hasta el siglo de las luces las mujeres serían ubicadas en una polaridad entre la *inferioridad* y la *excelencia*: la *inferioridad* entendida a partir la diferencia sexual anatómica respecto a los hombres (fuertes, productivos, etc.) y la *excelencia*, concebida como creencia en su superioridad moral.

Estos dos conceptos resultarían paradójicos, ya que lo otorgado a las mujeres en el discurso de la excelencia tiene que ver con lo que más las oprimiría y subordinaría, entregando una justificación en torno a la asignación de la responsabilidad de la reproducción, del espacio doméstico y del cuidado de otros, separándolas del espacio público como participantes de la ciudadanía política. La normativa patriarcal se resumiría en que las mujeres deberán cumplir tareas en torno al cuidado (por ejemplo de los hijos, enfermos, etc.), lo que las destinaría a *ser para otros* en lugar de *ser para sí*, por una supuesta capacidad de sentimientos empáticos y afectivos.

Según la autora, durante el siglo XVIII se producía un punto de inflexión a partir de la construcción de la idea de igualdad como principio articulador y ético en las sociedades

modernas, igualdad que fue considerada como universal en el empuje de la libertad, entendida como igualdad de derechos. Este principio (ético y político) sería asumido rápidamente por algunas mujeres, entregando las primeras construcciones de un feminismo incipiente y asumiendo la vindicación como lo básico del discurso feminista.

Cobo (2005) propone que uno de los últimos discursos que atravesaría las construcciones del género, es la denominada *memoria de agravio*, surgiendo la queja por sobre lo vindicativo, a raíz de las violencias físicas y psicológicas ejercidas contra las mujeres. Ahora bien, el problema que propone la autora es que estos discursos se constituyan como quejas, lo que en estricto rigor no significarían una deslegitimación de los sistemas de dominación masculina, haciéndose más difícil la postulación de un cambio social.

El concepto de *sistema sexo/género* fue acuñado por la antropóloga feminista Gayle Rubin en 1975, convirtiéndose en un argumento central para el pensamiento feminista. Lo definía como un sistema de disposiciones en una sociedad que transforma la sexualidad biológica en productos humanos, y genera una unión inseparable entre sexo y género, donde lo humano satisface estas necesidades transformadas.

Realizando un primer análisis marxista, Rubin (1986) propone que el sometimiento de las mujeres se da por las relaciones mantenidas, y no por el simple hecho de ser mujeres. Esto es, la existencia de un sistema de relaciones con el mundo masculino que convierte a las mujeres en objeto de los hombres. Tomando a Levi-Strauss y Sigmund Freud, lee, desde el ojo feminista, un aparato social sistemático que emplea a las mujeres como materias primas y modela su domesticación como producto. Rubin ocupa estos autores ya que, a diferencia del marxismo, las teorías propuestas se interesan por la sexualidad, con una profunda elaboración de esta sexualidad en la sociedad y de la diferencia en las experiencias entre hombres y mujeres, a pesar de que estos teóricos mencionados hayan soslayado tal análisis.

Para esta autora, el sistema sexo/género no sería inmutablemente opresivo, y ha perdido parte de su función tradicional. Así, existirían posibilidades para lograr reorganizarlo pero solo mediante la acción política, y así puede servir para fines distintos a los que originalmente fue diseñado.

A partir de su lectura del estructuralismo y el psicoanálisis, da cuenta de las posibilidades para eliminar un sistema social que crea el sexismo y el género, pero sin apuntar a la subordinación de los hombres, ya que se repetiría el mismo sistema pero a la inversa. Para la autora resultaría atractiva la idea de una sociedad andrógina y sin género, en que la anatomía sexual no determine el *ser, el hacer y con quién se hace*. (Rubin, G. 1986)

Al mismo tiempo, la antropóloga menciona que los sistemas de sexo/género han sido permanentes en la mente humana, y se han transformado en un producto de la actividad humana histórica, construyendo una economía y una política basada sobre el “intercambio de mujeres” entre los varones.

Gracias a los pensamiento de Gayle Rubin las ideas feminista han seguido varias direcciones sobre el concepto de género; en primer lugar se edificaría una normativa femenina del sexo como anatómico; en segundo lugar, funcionaría como principio de jerarquización donde se asignan espacios y distribuyen recursos (tanto materiales como simbólicos) de hombres y mujeres; y, por último, por lo anterior comentado, este concepto ha sido un parámetro científico que resulta irrefutable para las ciencias sociales y humanas. Por lo tanto, el sistema sexo/género sirve como un instrumento de análisis del feminismo, ya que los conceptos no sólo son aplicables a la realidad, sino también es posible una política y una transformación. (Cobo, 2005)

Estas ideas de Rubin fueron creando nuevas posiciones. Según Cobo (2005), en los años 90, Seyla Benhabib comienza a definir el sistema sexo/género como un ordenador social que constituye simbólicamente e interpreta sociohistoricamente la diferencia sexual anatómica. Por lo tanto un sistema que distribuye recursos (políticos, económicos, culturales, etc.) y un ordenador que revela la existencia y efecto de las relaciones de poder.

Por otro lado, Butler (2001) también retoma estas ideas de Rubin y, desde una postura más radical, argumenta que la diferencia sexual sería el producto del género y no a la inversa. A partir de una construcción histórica de un sistema sexual-político, se instala una ley de parentesco que pretende naturalizar las relaciones para la producción y reproducción heterosexual del deseo. Así la autora desarrolla las categorías fundantes de la identidad; como el sexo, el género y el deseo, proponiendo nuevas estrategias para desnaturalizar los cuerpos y resignificar sus categorías, e invita a preguntarse por nuevas

posibilidades políticas en torno al concepto de identidad que no sean restrictivas a los discursos feministas.

Butler critica el supuesto de una cierta identidad, que proponen las teorías feministas, solventado en la categoría *mujeres* y muestra la existencia de una cierta inestabilidad bajo esta categoría que denota un tipo de identidad común. Menciona:

Si una “es” una mujer, desde luego eso no es todo lo que una es; el concepto no es exhaustivo, no porque una “persona” con un género predeterminado trascienda los atributos específicos de su género, sino porque el género no siempre se establece de manera coherente o consistente en contextos históricos distintos, y porque se intersecta con modalidades raciales, de clase, étnicas, sexuales y regionales de identidades discursivamente constituidas. Así, resulta imposible desligar el “género” de las intersecciones políticas y culturales en que invariablemente se produce y se mantiene. (Butler, J. 2001: p. 35)

En este sentido, desde el feminismo y el post-feminismo se criticaría la idea que sólo la singularidad anatómica se haya traducido en subordinación, ya que el concepto de género sería una explicación de las dimensiones políticas y sociales sobre la construcción de los sexos. Es decir, ser mujer no solo es tener sexo femenino, sino además estar situada en ciertas prescripciones normativas y asignación de espacios asimétricos.

Por lo tanto, a partir de la construcción de estas normativas se asientan las distinciones entre lo masculino y lo femenino, insertándose las principales estructuras de la sociedad, como por ejemplo la asignación de lo privado (como femenino) y lo público (como masculino). Estructuras que se mantienen y reproducen debido a mecanismos sutiles y sistemas de legitimación, donde los individuos que pertenecen a una cultura los deben considerar como inevitables y naturales, quedando dotados de inmutabilidad y estabilidad. (Cobo, 2005)

Así, para Cobo (2005) las teorías feministas se configuran desde un marco de interpretación de la realidad, visualizando al género como una estructura de poder, un marco y un paradigma que implica una mirada específica de nuestra sociedad a partir de la utilización de ciertos conceptos (como género, patriarcado, etc.). Con esto, se develarían las

estructuras y los mecanismos ideológicos que reproducen la exclusión y subordinación de las mujeres, y los varones ocuparían una posición hegemónica en todo ámbito.

En este sentido, lo que justamente ha demostrado el feminismo durante los últimos 30 años es que el conocimiento estaría situado históricamente y cuando un colectivo social está ausente, ya sea como sujeto y objeto, es un conocimiento que no es completo. Consecuentemente, la introducción de esta perspectiva en las ciencias sociales y humanas ha generado una crisis paradigmática y una redefinición de muchas categorías.

De Barbieri (1994) se pregunta si el grado de elaboración que se ha tenido en las investigaciones sociales y humanas acerca del género permite hablar de una teoría. Así mismo, muestra lo diverso que ha implicado el empleo de la categoría género y el concepto de género, ya que se ha ido mezclando sexo con género, como por ejemplo en los estudios que interpretan el comportamiento entre uno y otro sexo como valores de una misma variable independiente, y eliminan el contenido de una construcción social compleja que se encuentra más allá de la diferencia sexual.

Así, la autora elabora tres orientaciones teóricas distintas sobre la condición de las mujeres. La primera se denomina “las relaciones sociales de sexo” que estudia la división social del trabajo como origen de la desigualdad. El marxismo resulta relevante para esta corriente, tomando el género como un sistema jerarquizado de status o prestigio social.

La segunda orientación teórica considera los sistemas de género como sistemas de poder por los cuales el colectivo masculino domina al colectivo femenino. En este caso, las mujeres se encuentran subordinadas a los varones simbólicamente y materialmente. En este planteamiento se ubica la corriente de Gayle Rubin que realiza su crítica feminista desde la teoría de Levi-Strauss, el estructuralismo lingüístico, los aportes del posestructuralismo y la filosofía política.

En el último lineamiento que se detiene De Barbieri (1994), son aquellas que vuelven a la diferencia anatómico-fisiológica de los cuerpos humanos. Menciona que varones y mujeres tienen la capacidad desde temprana edad para producir con el cuerpo. Es posible producir placer en el cuerpo del otro u otra, pero sólo las mujeres tienen un cuerpo que puede producir otro cuerpo. En este lineamiento, por ejemplo, se toma la maternidad como relevante para el futuro social. Por lo tanto el cuerpo femenino tiene un poder particular, no por su determinismo biológico sino por el valor social dado a este cuerpo.

Para la autora, este valor genera el control masculino sobre el cuerpo femenino. Este control se haría imprescindible, ya que si esto no ocurre las mujeres podrían tener la posibilidad de dominar la sociedad y exigir el reconocimiento de su reproducción. Por lo tanto, se trata de controlar las capacidades, no eliminar el cuerpo femenino, pero si dominarlo para no perder un lugar masculino que intenta controlar la capacidad reproductiva, la sexualidad y la fuerza de trabajo de las mujeres. Agrega que este lineamiento ayudaría de mejor forma a los estudios latinoamericanos, a diferencias de las otras orientaciones.

Claramente en este recorrido nos enfrentamos a un sistema que inunda la vida humana. Y como lo han propuesto algunas autoras, es un sistema primario a la hora de analizar las relaciones de poder. Quizás es posible discutir, como en algún momento lo hizo Engels, sobre cuál es el origen de la cultura, la familia y la propiedad privada, y ahí la vara puede cargarse a distintos lados.

Alguna relación es posible hacer en el análisis de lo privado y la instauración del sistema sexo/género, porque cuando se privatizan los objetos de intercambio, se crean los lazos sociales en cuyo entramado se reproducen hombres y mujeres. Y así como lo expone De Barbieri, los estudios biológicos sobre la diferencia sexual pueden ser relativamente modernos, pero este sistema ya se ha instalado históricamente como forma de ordenamiento social.

En nuestra sociedad, cuando nace un niño o una niña, se le otorga un nombre, y este nombre está cargado por la proyección del deseo de los padres acerca del ser y el deber ser del futuro individuo. Tal como lo menciona Emilce Dio Bleichmar (1997) este deseo, consciente / inconsciente de cada uno de los progenitores y de los demás adultos que rodean al sujeto incipiente, se verá estrechamente comprometido con una genealogía familiar de género que proviene de su historia, así como de los efectos de inserción histórico social en el sistema imperante de la misma. Y es quizás las primeras preguntas que se realizan al recibir un o una bebé en una familia. ¿Será hombre o mujer?

La lógica del sistema sexo/género se instala antes de nacer, posiblemente de forma inconsciente en los que están esperando estructurar las relaciones futuras, tales como el establecimiento de jerarquías y binomios que luego las instituciones –y llamamos

institución a cualquiera de las que se conocen actualmente como la familia, la escuela, el estado, la iglesia, entre otras- tienen la misión de seguir manteniendo.

Podremos entonces preguntarnos ¿El sistema sexo/género es anterior al sujeto? ¿Pertenece a un orden mayor, incluso estructuralmente lingüístico del cual el sujeto debe entrar para pertenecer y ser reconocido? Por lo tanto ¿El sistema sexo/género produce al sujeto y este lo reproduce, o es el sujeto el que produce el sistema, a partir de las políticas posibles dentro del mismo? Y si es posible una política ¿Cómo elaboran los niños y las niñas aquello? ¿La niñez sólo reproduce el sistema o también genera políticas que lo pueden ir transformando?

5.1.1. Género y Conocimiento.

Para la producción del conocimiento sobre el sistema sexo/género las epistemologías feministas han elaborado diferentes críticas en torno a las ciencias sociales y humanas. Especialmente frente a aquellas que intentan asociar sus metodologías a las ideas más naturalistas, valorando cierta objetividad y ajustes empíricos entre las teorías y las observaciones, e intentando eliminar los valores del investigador.

Estas epistemologías critican la idea de objetividad y conocimiento neutro, aportando una mirada política sobre la transformación del conocimiento que es producido dentro de relaciones de poder.

Una de las primeras autoras que relaciona la idea de género y ciencia es Evelyn Fox Keller, feminista que comienza sus estudios desde la física y posteriormente continúa con el psicoanálisis, tomando la teoría de las Relaciones Objetales –desarrollada por Melanie Klein- para comprender los mecanismos del género en las ciencias.

Fox Keller (1991) menciona que las construcciones sociales de la oposición binaria entre lo masculino y lo femenino habrían influido en la construcción de las ciencias. En este sentido, es medular reconocer el carácter social de las construcciones tanto del género como de las ciencias, visualizando su valor emancipador. La autora explica que el carácter masculino de las ciencias se debería a una construcción psíquica forjada en la infancia: los varones, desde las familias de origen, tendrían una mayor relación con los ámbitos de independencia y pensamiento más racional, producidos a partir de una identificación con el

padre. Un padre que se ubicaría en el lugar de lo público y se situaría en el ámbito de la producción y objetividad. Mientras que las mujeres tendrían una relación de dependencia y construcción desde lo afectivo, a partir de su identificación con los lugares maternos, es decir desde la reproducción y la subjetividad. En este lugar, se construye la diferencia entre lo objetivo y lo subjetivo, con la idea de ligar la identidad, sexual y emocional, con el desarrollo de la capacidad para pensar científicamente.

Por lo tanto, será importante enfocarse en el carácter masculino de las disciplinas científicas, no en el hecho de una mayor prevalencia de hombres trabajando en las ciencias, sino en el carácter masculino que se organiza en una institucionalidad y se construye como producción del conocimiento.

Lo principal que podría proponer Fox Keller es que la ciencia es una construcción social con especificidad histórica y cultural, pero una construcción desde lo masculino. Y la idea es lograr cambiar este tipo de ciencia que se podría entender como sesgada. Para la autora, la construcción de conocimientos también puede ser política.

A partir de este análisis resulta importante pensar en el carácter masculinista de las ciencias y especialmente referido a las dificultades en torno a las ciencias sociales donde parecen cruzarse variadas categorías. En este sentido, Sandra Harding (1996) propone algunos orígenes del androcentrismo en las ciencias sociales a partir del análisis de Millman y Kanter formulado en los años sesenta. Esta propuesta la realiza sobre cinco categorías que permiten analizar la acusación feminista del sesgo masculino a las investigaciones sociales, provocando una invisibilización de la vida de las mujeres, lo que deformaría las interacciones y creencias.

La primera crítica se basa en la consideración de solo dos tipos de humanos en las imágenes sociológicas. Pero se ignora la función social de la emoción consciente que constituyen como elementos fundamentales de las creencias y conductas. Esto generaría estereotipos culturales y supuestos sociológicos como que las mujeres tendrían estos sentimientos y emociones, mientras que los hombres pueden tener la racionalidad y el cálculo instrumental, siendo los responsables de crear las estructuras sociales y las ciencias.

La segunda idea se refiere a que las ciencias sociales solo se enfocarían en discursos públicos oficiales y visibles, deformando la comprensión de la vida social y dejando excluido los discursos no oficiales. Como por ejemplo el de las mujeres en el arte o la

literatura, y sólo los hombres serían los creadores y ellas se constituirían en personajes, modelos o musas, pero siempre objetos de discurso y de representación.

En el tercero, Harding comenta que las ciencias sociales asumirían la existencia de una sociedad única tanto para hombres como para mujeres, siendo que habitan en mundos distintos. Ya que, por ejemplo, las mujeres deberán asumir expectativas inferiores y relacionar su incomodidad con el fin de obtener los mismos beneficios económicos y sociopolíticos, y muchas veces han estado obligadas a actividades y restricciones que no han escogido. En este sentido, se haría una crítica desde el feminismo respecto a las posturas sociológicas que hablan de un determinismo estructural aplicable para todos y todas, ya que sólo se hablaría de lo masculino.

La cuarta crítica tiene que ver con que en las ciencias sociales no se analizaría la influencia del género en las relaciones interpersonales y las diferencias simbólicas, sino que sólo parece trabajarse como una variable indicativa en vez de explicativa. Por lo tanto, muchas veces se asume que las actividades de las mujeres estarían fundadas en la biología y la naturaleza, mientras que los hombres serían los responsables de las pautas sociales y portadores de la cultura.

La quinta crítica de Harding y la que podría ser más importante para esta investigación a partir de las construcciones personales como sujeto hombre de quien suscribe esta investigación, se refiere a que desde algunas metodologías -especialmente las cuantitativas- se impide el acceso a información de fenómenos que resulten relevantes, tendiendo a trabajar con variables en vez de personas, lo que resulta ser un estilo masculino de control y manipulación.

Con esto, las influencias del género sobre el investigador tendrían varias dimensiones; por ejemplo el hombre no podría acceder a una información real de las situaciones de las mujeres, y en el caso que se accediera indirectamente se haría mediante informantes masculinos, cuyo conocimiento es limitado y está configurado como creencias. Ahora, si se accede directamente, la presencia del hombre tendería a modificar la situación de entrevista y observación en las mujeres, quienes tenderían a una actitud posiblemente pre-determinada de manera consciente y/o inconsciente a una relación asimétrica con un varón.

En este sentido es importante reflexionar acerca de mi lugar como hombre a la hora de construir una investigación desde una perspectiva de género. Analizando desde qué posiciones se podría acceder a las informaciones, y cómo las construcciones que encarnan los hombres podrían determinar las formas en que se pueden producir los conocimientos y las posibilidades de acceso que se tienen para esto.

Sería importante comprender de qué manera, desde la visión masculina, es posible no caer en el problema metodológico que la misma Sandra Harding anuncia en las ciencias sociales, referido a la excesiva atención de los actores sociales como objetos de estudio, pensando que lo más importante serían estos actores de una cultura en lugar del investigador que genera los conocimientos, lo que provoca una comunicación selectiva y deformada.

Es importante pensar, como se mencionó anteriormente, que el conocimiento está situado en una historia y en un contexto del cual lo masculino también forma parte. Pero, trabajar desde una perspectiva de género, ya sea un investigadora mujer u hombre, implica una responsabilidad de asumirlo como una categoría teórico/política que resulta inseparable al momento de construir un conocimiento, y quizás con una posibilidad en su deconstrucción.

Retomando la idea del sesgo masculinista en las ciencias, resulta importante destacar que las teorías feministas demostrarían las implicancias de las ciencias que han apoyado la dominación masculina, provocando un error moral y político de devaluación de las actividad y construcciones referido a las mujeres. Con esto, el género estaría organizado de forma asimétrica, lo masculino sería más valorable que lo femenino. (Harding, 1996)

Así, desde la asignación de identidades individuales de género a los niños y niñas, y los significados asimétricos de la simbolización de género (masculino sobre lo femenino), se crean los sesgos androcéntricos en las ciencias, enfrentándose con las cuestiones epistemológicas feministas.

Por lo tanto, para Harding, el sesgo masculino de las ciencias no sólo aparece por cuestiones concretas relativas al acceso restringido de los hombres al mundo de las mujeres, sino también por componentes abstractos que aparecen como inocentes: modelos que constituyen orden social y actividades culturales características y diferentes según el género.

Las tensiones entre las orientaciones para reformar las ciencias y los supuestos que se oponen a la epistemología de las ciencias, podrían tener una visión más global si los y las feministas -no sólo mujeres- participan en el diseño y ejecución de las investigaciones. Siendo importante considerar que la ciencia sexista es errónea, tanto moral como políticamente, porque apoyaría la satisfacción de los deseos e intereses de los varones.

Respecto a la epistemología feminista puede ser necesario hacer una breve reseña. A mediados de los 80 estas teorías pasaban por un momento de impasse, siendo preciso hacer un alto para reevaluar la categoría de género. En este el lugar se ubicaría Joan Scott marcando un hito distintivo, porque rescata los distintos aspectos del concepto de género, en especial su carácter relacional, social e histórico, y sus dimensiones simbólicas y subjetivas.

Para Scott (1996) la categoría *género* aparece en las feministas americanas que deseaban insistir en la producción social de las distinciones basadas en el sexo, a partir de un rechazo del determinismo biológico en los términos de “sexo” o “diferencia sexual”. Utilizaron el término “genero” para introducir una noción relacional. Es decir, hombres y mujeres fueron definidos en función el uno y el otro, y no sería posible conseguir un estudio de forma separada de esta dualidad

Pero uno de los problemas que rescata Scott, es que en los trabajos más recientes se tiende a pensar el “género” como sinónimo de “mujeres”. Ocupar este sustituto tiene una mayor acogida política, ya que las obras tienden a subrayar una mayor seriedad en su estudio porque parecería un concepto más neutral y objetivo que “mujeres” y estaría desprovisto de matices reivindicativos como se interpreta el término *feminismo*. Por lo tanto, el concepto “género” parecería ser más acorde a una terminología científica de las ciencias sociales, y así desmarcarse de la política del feminismo.

El problema en este pensamiento, es que el género no representaría una noción de desigualdad o de poder, como tampoco nombra un colectivo oprimido. Se situaría, aparentemente, en una perspectiva a-crítica frente a la dominación masculina. La autora afirmaría que el concepto género es una palabra que se ocupa para que haya una legitimización académica de los estudios feministas en la época de los ochenta. (Scott, J. 1996)

El problema, según lo anterior, es que se tendería a pensar que al hacer ciencia no parecería racional formular una política. Pero el concepto de género nos recuerda, a través de la historia, un sistema de inequidades entre el mundo femenino y el mundo masculino, entonces ¿cómo es posible no hacer política con una teoría?

Pues bien, Scott (1996) dirá que el género pasa a ser útil para denotar las construcciones culturales que marcan las ideas sobre los roles apropiados por hombres y mujeres, como forma de referirse socialmente a las identidades subjetivas de uno u otro sexo. Es decir, una categoría social impuesta sobre cuerpos sexuados, relevando un sistema completo de relaciones que puede incluir al sexo, pero que no está determinado directamente por el sexo o es determinante de la sexualidad. Ahora bien, la autora menciona que aunque el género define estas categorías sociales, nada dice sobre la razón por la cual están construidas de esta forma, cómo funcionan y cómo cambian.

Así, Scott plantea una redefinición del género como un elemento constitutivo de las relaciones sociales a partir de la diferencia sexual, pero también el género como una forma primaria de relaciones significantes de poder:

Respecto a la primera noción dirá que se comprenden cuatro elementos interrelacionados disponibles para su análisis. En primer lugar, los símbolos culturales que generan las representaciones de las diferencias entre hombres y mujeres, incluyéndose los mitos producidos. En segundo lugar, los conceptos normativos que transforman los significados en símbolos, limitando y conteniendo las posibilidades metafóricas donde se sitúan las doctrinas religiosas, educativas, científicas, legales, políticas, entre otras, que escriben estos conceptos como si fuesen parte del consenso social. En tercer lugar, las nociones políticas, las referencias institucionales y las organizaciones sociales que sostienen materialmente la construcción. Como cuarto, la identidad subjetiva del género; identidades que el psicoanálisis puede explicar, pero se limitan en una construcción social ahistórica, y por lo tanto estas identidades subjetivas permanecen, en cierto sentido, cristalizadas a un orden fuera del mismo sujeto.

Ahora bien, respecto a la noción de género como forma primaria de relaciones significantes de poder, Scott (1996) afirma que este puede ser visto como el campo primario dentro del cual, o por medio del cual, se articula el poder, facilitando la decodificación del significado y la comprensión de complejas conexiones entre la

variabilidad en las relaciones humanas. Así, las significaciones de género y poder se construyen la una a la otra, y se incluyen los conceptos de clase y de raza que son indispensables unir para un análisis conducente a la política y al conocimiento que es posible elaborar.

En resumen, la autora menciona que el estudio separado de la historia de las mujeres confirma su relación marginal respecto a lo dominante como masculino, siendo necesario ubicar la historia de género en el centro de la producción y del debate historiográfico, y entendiendo que estas relaciones de género están construidas socialmente. En este sentido, el concepto de género viene a desmontar una ilusión naturalista de las relaciones, abriéndose un camino respecto al carácter social y cambiante, por lo tanto establece la posibilidad de cambio en la construcción de los géneros.

Según Nerea Aresti (2006) las definiciones de género ofrecidas por Scott incluyen aspectos trascendentales teóricos y prácticos, planteándose un cuestionamiento e historicización de las categorías que fundaban los estudios de género al preguntarse cómo las jerarquías (como las de género) han sido construidas y legitimadas. Así se comienza a indagar en la relación entre género y poder, permitiendo teorizaciones sobre la referida al modelo fundante de jerarquización de la diferencia sexual en esta oposición binaria entre los sexos, convirtiendo otras jerarquizaciones (edad, clase social, etnia, religión, etc.) en elementos y significados donde se instala una distribución desigual de poder.

Con esto, se trata de analizar cómo el género construye la política y cómo la política construye el género. El género se constituye como un discurso social que construye relaciones sociales, pero también estas relaciones sociales construyen el género. Así, la categoría de género y diferencia sexual se convierten en objeto de análisis, y dejan de ser fijos y estables. A través de la propuesta de Scott, el género es comprendido como un elemento central en la construcción y legitimación de las relaciones sociales. Constitutivo de las relaciones de poder que hasta ese entonces parecían ajenas, haciendo interesante un análisis de la diferencia sexual y la relación entre los sexos. (Aresti, 2006)

Explorar el entramado de diferencias que albergan los conceptos, y poner de manifiesto el orden jerárquico de estas oposiciones, significaría observar nuevas categorías ajenas a los binomios constituidos. Para Aresti, el binomio Hombre/Mujer acoge muchos significados que debieran ser analizados según el contexto; constituyéndose una diferencia

sexual que da pie para sostener un sistema en que las mujeres se han podido identificar dando sentido a la subordinación de las relaciones de poder. Pero este concepto es necesario entenderlo como abierto y cambiante, es en este punto lo que Scott denomina como la cualidad resbaladiza de todo significado, presentándose el reto de historizar el binomio hombre/mujer en nuestra sociedad.

El reto de la historicidad cruza los distintos contextos donde el binomio Hombre/Mujer puede ubicarse. La propuesta, entonces, es que la categoría género también se puede llevar al mundo de la infancia, a partir de las distintas construcciones que se realizan, y cómo se generan diferencias marcadas desde la niñez. Así es posible vislumbrar cómo se pueden ir constituyendo jerarquizaciones que se van combinando, lo que hace aún más compleja las situaciones de poder y su distribución desigual.

5.2. EL SISTEMA SEXO/GÉNERO EN LA NIÑEZ

Elaborar las diversas categorías sociales y políticas encerradas en el universo de la infancia, es quizás uno de los desafíos más importantes, ya que, como veremos más adelante, la categoría infancia emerge a partir de su institución en un sistema de dispositivos, ritos y relaciones de poder, donde su opuesto binario es la o el adulto.

Pero si logramos entender que la niñez es parte del sistema sexo/género como organizador social, a partir de la generación de jerarquías y relaciones de poder en las identidades creadas, entonces resulta relevante pensar cómo la infancia también se somete a este análisis. Por lo tanto, parece preciso unir conceptos como diferencia sexual, cuerpo, género y estructuras de dominación –o poder-, y su inclusión en el universo de la / de los niños y niñas.

Si ya hemos definido a los sistemas sexo/género como un conjunto de significados y símbolos construidos culturalmente que dan cuenta de las relaciones jerárquicas entre lo masculino y lo femenino adjudicado respectivamente a hombres y mujeres, y si hemos logrado radicalizar nuestra postura a partir del punto de vista de Butler, mencionando que la misma diferencia sexual es un constructo del sistema de género. Entonces la pregunta recaería en cómo es posible analizar la niñez a partir de este sistema.

Pues bien, para comenzar este análisis nos podemos remitir, en primer lugar, a la teoría psicoanalítica, como una teoría fundante en el estudio de la sexualidad infantil. Emergiendo los conceptos de diferencia sexual, fases preedípicas, Edipo y castración.

5.2.1. La Diferencia Sexual en el Origen del Psicoanálisis.

Es sabido que Freud revoluciona una época donde la sexualidad infantil no era analizada en lo más íntimo. Ya a finales del siglo XIX y principios del XX, el padre del psicoanálisis –como es llamado- elaboraba las teorías sexuales de los niños y niñas a partir de los recuerdos de sus pacientes adultos. Y se atrevía a exponer estas ideas que removían los imaginarios sociales construidos hacia la infancia. Antes de su desarrollo más extenso de esta sexualidad temprana, que se funda en sus “tres ensayos de teoría sexual”, ya decía:

(...) Muchas cosas tendrían que cambiar. Es preciso quebrar la resistencia de una generación de médicos que ya no pueden acordarse de su propia juventud; debe vencerse la arrogancia de los padres que ante sus hijos no están dispuestos a descender al nivel de la comprensión humana, y hay que combatir el irracional pudor de las madres, a quienes hoy por lo general les parece una fatalidad inescrutable e inmerecida que <<justamente sus hijos se hayan vuelto nerviosos>>. Pero, sobre todo, es necesario crear en la opinión pública un espacio para que se discutan los problemas de la vida sexual; se debe hablar de esto sin ser por eso declarado un perturbador o alguien que especula con los bajos instintos. Y respecto a todo esto, resta un gran trabajo para el siglo venidero, en el cual nuestra civilización tiene que aprender a conciliarse con las exigencias de nuestra sexualidad.(...) (Freud, S. 1898: pp. 270-271)

Si bien es cierto, tal como lo menciona Philippe Ariès (1987), la sociedad europea llevaba algunos siglos preocupándose de la sexualidad infantil a partir de su educación, disciplinamiento y corrección, Freud comienza a concluir esta historia, y abrir nuevos caminos, logrando un interés no suscitado anteriormente sobre la especificidad del

desarrollo sexual. Lo que permitió elaborar una idea de inconsciente supeditado a estas sexualidades temprana.

El género no es un término psicoanalítico dirá Dio Bleichmar (1997). Aún así, esta teoría ha resonado en las autoras feministas que le han otorgado su valor. Ya sea como blanco de críticas políticas o como instrumento de análisis para reformular nuevas políticas. Tal como lo vimos anteriormente, la misma Gayle Rubin le otorga una importancia en sus construcciones debido al interés sexual de lo humano. Y si el género es un constructo social sobre la sexualidad, o la sexualidad es producto de las construcciones de género, entonces la sexualidad infantil resulta relevante para comprender cómo los símbolos culturales otorgan distintas posiciones a la diferencia sexual desde el inicio del ser humano.

A principios del 1900 Freud pone en juego los aspectos sexuales más tempranos que constituyen psíquicamente a los sujetos¹. En este sentido, la tesis fundamental se basará en un tipo de afinidad entre la sexualidad infantil y la sexualidad adulta, destacando que esta sexualidad no sería reductible a la procreación y a la genitalidad.

Freud (1905) recalca que en lo humano se presenta un tipo de amnesia frente a los primeros recuerdos sexuales de la infancia, ocultando los comienzos de la propia vida sexual. Así, asegura que desde el nacimiento hay *gérmenes de mociones sexuales*, y se desarrollan hasta un cierto período que luego sufren de su sofocación, por ejemplo con la educación.

En un comienzo, Freud (1905) recalca una disposición perversa polimorfa en los niños y las niñas que puede ser despertada bajo seducción, siendo incentivados/as a practicar todas las transgresiones posibles, porque aún no se someten a los diques anímicos contra los excesos sexuales, como la vergüenza, el asco y la moral.

La sexualidad infantil, al inicio, se satisface en el propio cuerpo, en una posibilidad autoerótica que se da por la masturbación que parte desde la lactancia, para que luego pueda ser exteriorizada. Posteriormente tendrá una segunda fase de masturbación del

¹ Solo por nombrar algunos, con: "Tres ensayos para una teoría sexual" (1905); "Teorías sexuales infantiles" (1908); "El carácter y el erotismo anal" (1908); "Introducción al narcisismo" (1914); "Organización genital infantil. Adición a la teoría sexual" (1923); "Algunas consecuencias psíquicas de la diferencia sexual anatómica" (1925); "Sobre la sexualidad femenina" (1931); entre otros textos referidos a la temática, disponibles en *Obras Completas*.

glande para el niño y del clítoris para la niña, órganos que quizás ya fueron descubiertos en las primeras fases.

Pero lo controversial de la teoría freudiana, especialmente para algunas teorías feministas, es la idea que esta sexualidad infantil sería constituida a partir de una libido², común para ambos sexos, elaborando una tesis sobre el monismo sexual de una libido *masculina*.

Freud dirá que en un comienzo los niños y las niñas no perciben la oposición binaria entre lo masculino y lo femenino. Aún así, a partir de la activación de la zona anal, se produce una fase sádico-anal que experimentarán un valor erógeno fundado en el binarismo activo/pasivo. Dice: “(...) Aquí se ha desplegado la división en opuestos, que atraviesa la vida sexual; empero, no se los puede llamar todavía *masculino* y *femenino*, sino que es preciso decir *activo* y *pasivo* (subrayado del autor)” (Freud, S. 1905: p. 180). Además, destaca que se cuenta con una dotación de masculinidad y feminidad originaria, ocupando el concepto de bisexualidad para referirse a una mezcla de estas posiciones durante el desarrollo de la libido y en la conformación definitiva, en la pubertad, de lo masculino o lo femenino.

Por otro lado, el autor anuncia en los “Tres ensayos de teoría sexual” que lo más asombroso en las teorías sexuales infantiles es el supuesto que todo ser humano posee el mismo genital: *el masculino*. Es decir la libido y el órgano universal son masculinos.

En su tesis del monismo sexual integra las organizaciones pre-edípicas de la libido (oral, anal, fálica) en la que priman aspectos relacionados con la masturbación de las distintas zonas erógenas, tomando a la madre como “objeto de deseo”. Posteriormente, desde la dialéctica edípica se permite plantear una elección de objetos. (Freud, 1923b).

Pero sería en la fase fálica donde comenzaría el problema de la diferenciación de órgano. Ya que anteriormente la niña tiene su fijación en el clítoris. Aún así, según el autor, este clítoris, en la excitación femenina, lo asimila como si tuviese un pene. Durante las primeras fases del desarrollo sexual la niña se vivencia como un hombrecito. Luego, en la etapa fálica, logra reconocer la diferencia y se deprime por la falta de pene, y queda presa

² La palabra Libido del latín luego es traducida como “Deseo”. Este concepto es ocupado en psicoanálisis y definida, según Laplanche y Pontalis (1981), como un tipo de energía sexual substrato de las transformaciones de la pulsión sexual, ya sea en cuanto al objeto, al fin y la fuente de excitación sexual.

del *penisneid* o envidia del pene. Por este motivo, se siente castrada como consecuencia de percibir una mayor valoración del atributo que ella no puede tener. El complejo de Edipo termina por concretar la relación a partir de la ansiedad de castración para la niña. El resultado en la niña será una dirección hacia al padre para acceder al pene deseado y así entrar a la cultura desde el sentimiento de inferioridad, finalmente cambiando su objeto de deseo: de la madre... al pene. (Freud, S. 1923b)

Tal como se mencionó anteriormente, el niño y la niña descubren su genital repartidor de placeres –pene o clítoris-, en las primeras fases y durante el amamantamiento del seno materno. Pero aún no se ha descubierto la diferencia entre los órganos, y en la etapa fálica comienzan las consecuencias. Freud (1925) dirá que la niña sucumbe en la envidia del pene cuando observa en su hermano o amigo un órgano visible y de notable tamaño, frente a esto lo compara con el suyo y comprende que no es el mismo, sino más bien *inferior*.

La diferencia con el varón, es que cuando el niño observa los genitales de la niña se muestra poco interesado al comienzo, porque no ve nada o lo desmiente. Pero cuando descubre una relación con la amenaza de castración, resignificará esta experiencia, y el recuerdo se transformará en una *terrible tormenta afectiva*. Así son posible dos respuestas en el niño; horror frente a la criatura mutilada o menosprecio triunfalista hacia ella. (Freud, S. 1925)

Parece interesante hacer un alto en este punto. En primer lugar, podemos observar, que en la teoría freudiana la niña queda presa del *penisneid* cuando observa el órgano en otro, que hasta el momento lo visualizaría como par. Es decir, ella supondría antes en la etapa fálica, al igual que el niño varón, que no habría diferencia de órgano sexual –claramente aún no sabemos si la niña podría o no significar una diferencia de género, pero por lo menos de genitales no-.

Pues bien, frente a la visibilización del órgano masculino ¿cómo es que, como lo supone la teoría psicoanalítica, la ‘inferioridad’ del órgano atrapa a la subjetividad de la niña? O, por el contrario, ¿cómo la niña atrapada por el significante de inferioridad lo desplaza a su órgano? ¿De dónde provendría ese significante de inferioridad que rescata Freud en sus construcciones sobre el reconocimiento de la diferencia sexual? Dejemos estas preguntas circulando.

Ahora bien, cuando el niño varón se enfrenta a los genitales de la niña no percibe nada inquietante. Es la amenaza de castración, es decir una amenaza que, preferentemente podríamos denominar proveniente del mundo adulto elaborada en la prohibición del incesto, fundamento del complejo de Edipo, lo que genera en el niño su horror, frente a la posibilidad de que pueda ser castrado y perder el órgano que produce placer con el que fantasea poseer a la madre. En este momento retoma el recuerdo de los genitales de la niña, y puede espantarse por lo sucedido -quizás porque cree que la amenaza se ha hecho realidad en el cuerpo de otro-, o bien, puede menospreciarla por su triunfo de ‘aún poseerlo’ (el órgano).

Es quizás más claro, según la teoría Freudiana, que el significante de inferioridad del órgano femenino para el varón puede provenir de la amenaza de castración, que es instalado a partir del otro adulto y del Otro, sistema simbólico. Pero deja de ser claro cómo se instala este sentimiento de inferioridad en la niña. Podemos pensar que lo interesante sigue siendo el significante de *inferioridad* que Freud le da al clítoris femenino, que por lo demás no constituye todo el órgano sexual de la mujer, ni es, fisiológicamente hablando un análogo pequeño del pene, como pretende el fundador del psicoanálisis.

Como se presentó anteriormente, habría una libido y un órgano, construyéndose en la psiquis, al final de la fase fálica, la significación entre tener o no tener pene. Es la presencia y la falta de pene³ la que condiciona el devenir subjetivo del niño o la niña. Con el descubrimiento de la diferencia sexual, la lógica de la castración se transforma en amenaza para el niño y en ansiedad para la niña.

En este sentido, para Freud, la elección de objeto dada en la pubertad presenta en la mujer una suerte de involución. A diferencia del hombre el asunto parece ser más consecuente. En la pubertad de la niña traería una nueva ola de represión afectando la sexualidad clitoridiana, y sucumbiendo, con ello, parte de su *sexualidad masculina*.

³ Lacan, en “la significación del falo”, interpreta que la relación del sujeto con el falo se establece independientemente de la diferencia anatómica de los sexos, proponiendo que sería inexplicable la reducción a datos biológicos; el falo es un significante y no el órgano que simboliza. Así, de Lacan plantea frente a desconocimiento del padre del psicoanálisis frente a la noción de *significante*. Pues bien, Freud en su conferencia de “La Feminidad” recurre al valor simbólico del órgano cuando da cuenta del binomio pene=hijo, y la niña advierte la diferencia entre tener o no tener pene, reconociendo, también, su significación.

Durante el tránsito de la energía sexual a las otras zonas del genital femenino, la joven se encontraría en una situación anestésica, para luego pasar a la estimulabilidad erógena del clítoris a la vagina, como el órgano principal del desarrollo de la sexualidad femenina, transformándose preferentemente en la zona rectora para la práctica sexual posterior. Así, esta oleada represiva sobre la sexualidad masculina de la mujer, reside en que sea proclive a la neurosis, específicamente a la histeria, y se entrama en la naturaleza femenina. (Freud, S. 1905)

Hasta este momento al parecer Freud había realizado una construcción sobre la sexualidad femenina a partir de la homologación del clítoris con el pene, instalándose en el inconsciente una supremacía fálica del tener y no tener, de la ausencia y de la presencia. Aparece una ola represiva sobre el órgano femenino, emergiendo la castración y la envidia del pene como constituyente en la psiquis de la mujer, lo que permitiría dar paso a la vagina –*el órgano reproductivo*- como el vector de las prácticas sexuales posteriores. Pero sus construcciones no terminan acá.

En una de sus últimas conferencias sobre “La feminidad”, Freud menciona que aquello que se constituye como *masculino o femenino* tendría un carácter desconocido que la anatomía no podría aprehender, y se pregunta si la psicología lo podría hacer. Con esto, comenta que se ha tratado de transferir la idea que en la vida anímica también habría una bisexualidad, en el sentido de que un ser humano cualquiera se comporta desde un punto masculino y desde otro femenino. Por lo tanto, afirma que la distinción entre lo femenino y lo masculino no es psicológica. “(...) cuando ustedes dicen <<masculino>>, por regla general piensan en <<activo>>, y en <<pasivo>> cuando dicen <<femenino>> (...)” (Freud, S. 1933 [1932]: p. 106)

Esta relación entre *activo* como masculino y *pasivo* como femenino, en la sexualidad infantil, como lo vimos anteriormente, el niño o niña la viene elaborando desde la fase sádico-anal. Pues bien, Freud dirá que el psicoanálisis sólo podría estudiar cómo se deviene mujer y hombre en lo psíquico desde la disposición bisexual infantil, intentando desmarcarse de una teoría sustentada en lo biológico. Aún así, su sustento, por muy metafórico que lo consideremos, lo construye desde la diferencia biológica.

Para Freud (1933 [1932]), a partir de un punto de vista psíquico, y cómo ya lo había mencionado en sus textos de sexualidad infantil, los dos sexos recorrerían de igual modo

las primeras fases del desarrollo libidinal, pero la diferencia recaería en la niña. El desarrollo sexual femenino tiene dos expectativas, en primer lugar que la constitución ha de plegarse sin renuncia a la función, y la segunda, que los cambios decisivos se encaminan o consuman antes de la pubertad. Con esto, el desarrollo desde la niña hasta la mujer *normal* sería más difícil y complicado, puesto que incluye dos tareas adicionales que el varón no tendría; cambio de la zona erógena y cambio de objeto.

La primera tarea se refiere a que habría un primer proceso en que el clítoris debe ceder en todo o en parte a la vagina su sensibilidad y su valor. La niña recorrería un primer proceso donde su clítoris no está destinado a ser la zona erógena por excelencia, la que si fue en la fase fálica. Cediendo en todo o en parte a la vagina su sensibilidad y su valor daría pie para dejar la masturbación clitorídea. Esta situación se constituye para la mujer como algo a solucionar a diferencia del varón que sólo necesita continuar en la madurez lo que ya había ensayado desde antes.

La segunda tarea es referida al proceso de cambio de objeto que vive la niña en la situación edípica. En el proceso de la niña, igual que el niño, su primer objeto de amor es la madre, apuntalada en la satisfacción de las grandes y simples necesidades básicas. Pero en la situación edípica es el padre quien ha devenido como objeto para la niña, esperando que *en curso normal*, a partir de este objeto-padre, encuentre el camino hacia su elección definitiva.

En la fantasía de seducción prehistórica, la niña se satisface por el agente materno; lo complejo en esta instancia se resumiría en que la fantasía tocaría terreno con la realidad, debido a que fue la madre quien, por los cuidados corporales, provocó sensaciones placentera en los genitales, y como Freud lo menciona “(...) acaso hasta los despertó por primera vez (...)” (Ibíd.: p. 112).

Con esto, la potente ligazón-madre se ve destinada a dejar sitio a la ligazón-padre. Pero no sería un proceso simple de cambio de objeto o de remplazo metonímico, tomando una cosa por otra, ya que para dejar esta primera ligazón se presentaría el *signo de la hostilidad*. Según Freud (1933 [1932]) la ligazón-madre acabaría en odio, un odio que puede ser durante toda la vida, pero sobrecompensado más tarde, ya que en lo común una parte se supera y la otra permanece.

En la entrada del Edipo, y con el *complejo de castración*, la mujer haría responsable a la función materna de su falta de pene. Esto porque en sus inicios no habría diferencia del órgano, pero, por la visión de los genitales del otro sexo, la niña se da cuenta que no tiene algo que el varón sí tiene, y su madre termina siendo la responsable. En este sentido, la niña culparía a la madre de no haberle dado el pene y se vuelve al padre para que le de uno, pero, al ver que tampoco de lo puede otorgar, la niña arma el deseo de tener un hijo del padre, en función de la fórmula pene=hijo. Pues bien, como no recibe este hijo del padre, entonces la mujer lo podría desear de su futuro marido. Por lo tanto, que la niña admita su castración, no quiere decir que lo acepte, sino que se aferra al deseo de tener aquello que envidia *-penisneid-*. Este incansable cumplimiento de su deseo se conservaría en el inconsciente. (Freud, S. 1933 [1932])

Así, para la niña el complejo de castración tendría que ver con la entrada al Edipo y para el niño tendría que ver con su salida. El descubrimiento de la castración femenina, llevaría a la niña a tres orientaciones del desarrollo: la primera, a la inhibición sexual o la neurosis; la segunda, a la alteración del carácter de un complejo de masculinidad y la tercera, al deseo de hijo como sustituto del pene, constituyéndose esto en la feminidad normal. (Freud, S. 1933 [1932]).

Respecto a la tercera orientación, se hace fundamental para esta investigación en lo que respecta a los estudios de género. Esta idea del deseo de hijo como sustituto del pene tiene dos lecturas desde la teoría psicoanalítica: A partir de una línea intra-subjetiva, el hijo sustituto del pene, vendría a completar el “vacío” de la mujer y oficiaría como verdadera prolongación de ella; pero, desde una perspectiva inter-subjetiva, o psicoanálisis social, el hijo, como significante de la falta de pene, compensará la desvalorización de la mujer llevándola a ser madre, siendo así culturalmente valorada. Ahora bien, retomemos en específico como se resuelven las tres orientaciones que propone Freud:

En *inhibición sexual o neurosis*, la niña había vivido como varón, procurándose excitación en el clítoris con referencia a lo materno, pero esto se entorpece por la envidia del pene y, afrontando el amor propio, renuncia a la satisfacción masturbatoria en el clítoris. Así, desestimando el amor de su madre fálica, la abandona con el descubrimiento de la castración materna, prevaleciendo los motivos de hostilidad. Ahora, cuando esta envidia del pene ha despertado un fuerte impulso frente a la masturbación del clítoris, y este último no

quiere ceder, se entabla una violenta lucha en la niña, expresando todo el descontento con este clítoris inferior y en la satisfacción obtenida en él, lo que después de largo tiempo se constituye como una defensa contra una tentación que sigue teniendo.

Con el abandono de esta masturbación clitorídea se renunciaría a una porción de *actividad*, prevaleciendo la *pasividad* y la vuelta hacia el padre consuma estas mociones, siendo el origen la denegación del deseo del falo materno. Agrega el autor, que la situación femenina solo se establecería cuando el deseo del pene se sustituye en deseo del hijo, haciendo una equivalencia simbólica donde el hijo aparece en lugar del pene. Y aunque el deseo por el hijo también pasa por el juego con muñecas de la niña, no sería una expresión de la feminidad sino que una *identificación* con la madre, sustituyendo la actividad por pasividad, donde jugaba a la madre y la muñeca es ella misma.

La niña entraría al Complejo de Edipo, y la madre se transforma en la rival que recibe todo lo que la niña quiere para ella, por lo tanto la situación edípica para la niña es el desenlace de un largo y difícil proceso, el que no se abandona muy fácilmente. La niña permanece en Edipo por un tiempo indefinido, y solo después lo deconstruye pero de manera incompleta, sufriendo un menoscabo de su *súper yo*⁴, por no poder alcanzar la independencia que le da su significación cultural.

El *complejo de masculinidad*, emerge cuando la niña se rehúsa a reconocer la castración femenina. Así, seguiría con más fuerza su masturbación del clítoris, identificándose con la madre fálica o con el padre. Esto podría ser el resultado de una mayor proporción de *actividad*, pero más que todo se *evita la pasividad* que inaugura el giro hacia la feminidad, siendo la operación más extrema la homosexualidad manifiesta.

Justificando esta posición, Freud comenta que la feminidad estaría expuesta a la perturbación por fenómenos residuales de la prehistoria masculina, y las fijaciones en fases preedípicas que se alternan entre la masculinidad y la feminidad durante el ciclo de vida, relacionando el “enigma femenino” con las expresiones bisexuales. Con esto, la vida sexual

⁴ Según Laplanche y Pontalis (1981) desde un sentido amplio el concepto de “súper yo” comprende las funciones de prohibición y de ideal, siendo una instancia que encarna la ley y prohíbe su transgresión. Esta instancia psíquica es correlativa al complejo de Edipo, donde el niño renuncia a sus deseos edípicos a partir de la prohibición. Para los autores, en Freud se plantea una diferencia entre el niño y la niña; en el niño se presenta un “súper yo” riguroso, ya que el complejo de Edipo choca con la amenaza de castración, mientras que en la niña permanece en el complejo de Edipo un tiempo indeterminado, se supera tardíamente y de forma incompleta, por lo tanto para la niña el “súper yo” no lograría alcanzar la independencia que es necesaria para la cultura.

estaría gobernada por la polaridad entre lo femenino y lo masculino; esta vida sexual tendría como fuerza pulsional a la libido, pero no se podría atribuir sexo a esta fuerza: “(...) Existe sólo una libido, que entra al servicio de la función sexual tanto masculina como femenina (...)” (Ibíd. 112). Por lo tanto la atribución de una libido femenina carecería de sentido para Freud.

Quizás justamente lo contradictorio de esta idea, tiene que ver con la reafirmación de la idea inaugural de Freud frente a la sexualidad infantil, la que sería siempre desde una libido, o deseo en latín, masculina. Aún así reafirma que, en las expresiones bisexuales, esta sexualidad se alterna entre lo masculino y lo femenino, que podríamos traducir en el autor como *activo y pasivo*. Claramente la libido sigue siendo activa –masculina- pero es la función sexual la que se puede ir alternando.

En último lugar, Freud denomina como *feminidad normal* a la feminidad madura, y respecto a esto menciona que no sería fácil distinguir entre lo atribuible a la función sexual y lo atribuible al ámbito social. Con esta salvedad, la feminidad tendría que ver con un alto grado de narcisismo, y con una necesidad más intensa de ser amada que la de amar. Así, seguiría persistiendo la envidia del pene a partir de la vanidad corporal, como un menosprecio de su inferioridad sexual. Otro indicador podría ser la vergüenza, que sería una cualidad femenina por excelencia, y tendría que ver con el propósito originario de ocultar el defecto de sus genitales.

Además, agrega que las condiciones de elección de objeto de la mujer se tornarían irreconocibles por las circunstancias sociales; pero cuando puede mostrarse libremente sigue el ideal narcisista del varón, que la niña ha deseado devenir. Si permanece en la ligazón-padre, elige según el tipo paterno, puesto que el vínculo ambivalente de hostilidad permanecería con la madre.

Así, Freud menciona que la identificación de la mujer con la madre sucedería en el período preedípico, que consiste en la ligazón tierna, y luego, derivado del complejo de Edipo la niña quiere eliminar a la madre. Las fases preedípicas son decisivas para la adquisición de cualidades con las que se cumplirá el papel sexual y su posición social; en esta identificación también conquista al varón, donde se activa la ligazón-madre edípica con él.

El padre del psicoanálisis ha dado sus indicios sobre la teoría sexual infantil, y a pesar que sus construcciones refieren a procesos inconscientes, toma como referencia la diferencia sexual biológica para dar cuenta de la diferencia psíquica entre los niños y las niñas. Es a partir de estas diferencias sexuales donde los sujetos van produciendo sus significaciones.

Aún así, resulta complejo definir si sus propuestas se basan en lo científico de sus construcciones, o en sus construcciones como hombre en un sistema patriarcal heterosexual, bajo la influencia de los estereotipos de género, de larga construcción cultural. De igual forma, podríamos pensar que otorga significantes particulares que van marcando como *la inferioridad, lo activo, lo pasivo y la libido masculina* –a lo cual nunca renuncia-. Ahora bien, podríamos preguntarnos ¿Si el sistema sexo/género se instituye a partir de los símbolos y significados otorgados a la diferencia sexual -lo que resulta en jerarquías y relaciones de poder-, entonces el psicoanálisis freudiano estaría develando estos mecanismos en lo más íntimo del ser humano, es decir en el inconsciente?

Sin embargo este develamiento sucede a pesar suyo ya que no es reconocido explícitamente ni siquiera en el texto “El Malestar en la Cultura” (1930 [1929]) en el cual desarrolla un análisis sobre las relaciones de poder. Por ello, las principales críticas de la teoría freudiana de la diferencia sexual desde psicoanalistas feministas modernas y contemporáneas (Karen Horner, Nancy Chodorow, Jane Flax, Emilce Dio Bleichmar, Irene Mele, entre muchas otras) son muy complejas para exponerlas en este trabajo. Sin embargo, podemos mencionar una de las más relevantes: Se reprocha al discurso freudiano que, a pesar de desnaturalizar la diferencia sexual, no da cuenta explícitamente de la construcción simbólica jerarquizada de los sexos en el sistema patriarcal y, por lo tanto, su influencia en la construcción psíquica de varones y niñas. Por otra parte, Freud al recurrir a la construcción de la teoría fundante del Patriarcado en su texto “Totem y Tabú” (1913 [1912]), da por hecho la legitimidad de la dominación masculina, con lo que refuerza los valores del patriarcado en una sociedad que se feminiza a finales del siglo XIX.

5.2.2. Algunas Ideas del Sistema Sexo/Género en la Teoría Sexual Infantil Psicoanalítica.

Realizar una lectura de la teoría psicoanalítica con un prisma del sistema sexo/género es una tarea dificultosa. Numerosas son los autores y autoras, feministas y no feministas, que han intentando llevar sobre sus hombros estas construcciones, a partir de las ideas freudianas que han parecido controversiales. Esto ha planteado una división entre los/as contrarios/as a estas ideas y los/as que las siguen defendiendo.

Los debates aún se siguen produciendo, definiendo y redefiniendo los conceptos que puso sobre la mesa el Maestro. Pues bien, lo interesante será entonces visualizar algunas formulaciones que nos pueden llevar a la elaboración de los sistemas sexo/género en la infancia, construcciones que al parecer el psicoanálisis puede ayudar.

Para Pilar Errázuriz (2007) se han presentado diversos debates en torno a la teoría freudiana, elaborándose diferentes críticas en algunas escuelas del pensamiento psicoanalítico. Uno de los primeros debates ocurren por la Escuela Inglesa formada por Ernest Jones y Melanie Klein, seguidores de Karl Abraham. Estos debates se dieron por las construcciones de Freud sobre la sexualidad femenina según la episteme de *lo mismo* que sostiene el monismo sexual, la caracterización de la libido masculina y la construcción del falo como único significante de la diferencia. Para aquéllos, estas ideas traerían en los niños y en las niñas un desconocimiento de la existencia y la importancia de la vagina. Estos autores desarrollaron un pensamiento de fase precoz de la sexualidad femenina, siendo posible una percepción inconsciente de la vagina.

Jones en el Congreso del año 27 dirá “Dios los creó hombre y mujer” haciendo referencia a la teoría del dualismo sexual, contrario a Freud. Por otro lado, Karl Abraham afirmará que, en el origen, la niña sabría de su mutilación, deviniendo una melancolía profunda. Estas ideas llevaron a conceder que los niños y las niñas ya se encontraban diferenciados en el momento de la castración. (Errázuriz, P. 2007)

Así, según Errázuriz, se fundan dos escuelas que entienden de diferente forma la sexualidad humana. Por un lado la escuela freudiana, que luego tendrá su lectura en Lacan y, por otro, la kleinina o Escuela Inglesa de relaciones objetales que llevará a la línea intersubjetiva.

Dirá la autora que la Escuela Inglesa elaborará una formulación diferente a la de Freud sobre la etapa edípica, donde se impone la ley paterna. Para esta escuela, el Edipo

será una fase más del desarrollo infantil, pero no marca la diferencia sexual fundante del orden simbólico; orden constituyente del inconsciente y de la dominación masculina. Es más, habría una concepción de la elaboración edípica temprana con la madre, a partir de la relación con el seno materno –pecho bueno y pecho malo- antes de la fase fálica que es donde Freud articula el Edipo.

En varias ocasiones, cuando Lacan habla de la sexualidad femenina retoma las construcciones de Jones y Klein⁵ para criticar su naturalismo y falta de visibilización del símbolo fálico en su función de significante. Es decir, no como un órgano sexual real. Así, Lacan (2005a) dirá que durante su vida Jones se pregunta, respaldándose en las ideas de Klein, si la mujer es nacida así o es fabricada. En este sentido, la posición de Jones supone que la mitad de la humanidad esté fabricado sobre un desfiladero edípico, y la fase fálica sería la entrada a una formación de defensa comparable a una fobia. Por lo tanto, la salida de esta fase debería concebirse como la curación de una fobia.

Lacan es contrario a esto, ya que, como lo menciona, el falo desempeñaría un papel de fetiche y no de objeto fóbico. Aún así, menciona que el falo interviene como un elemento significante privilegiado en la relación edípica de la niña pequeña. Por lo tanto, relativizando esta visión naturalista, el autor propone que la relación con el falo se estructura en una batería de significantes que la observación naturalista no puede justificar.

Así, por ejemplo, Lacan (2008b) critica la normalización que realiza Jones sobre la función fálica como un objeto parcial, ya que necesita invocar esta función en el cuerpo de la madre como objeto interno; término ocupado por Melanie Klein en su idea de función del seno materno como fantasía recurrente hasta los límites de la primera infancia, en la formulación edípica.

Frente a lo anterior, Lacan (2008d) dirá que Klein introduce las fantasías edípicas en el cuerpo materno y se pregunta si las ideas del objeto malo que se extraen del seno materno, elaboradas también por Jones, no sería un atributo paterno. Lacan (2008b) expresa entonces que las construcciones de Freud sobre la fase fálica tienen una función de significante, pero el padre del psicoanálisis no logró entrever estos términos que fueron creados más tarde. Dirá:

⁵ Léase, por ejemplo, en “La niña y el falo”; “Ideas directivas para un congreso sobre la sexualidad femenina”; “La significación del Falo”; “En memoria de Ernest Jones. Sobre su teoría del simbolismo”

(...) El falo aquí se esclarece por su función. El falo en la doctrina freudiana no es una fantasía, si hay que entender por ello un efecto imaginario. No es tampoco como tal un objeto (parcial, interno, bueno, malo, etc...) en la medida en que este término tiende a apreciar la realidad interesada en una relación. Menos aún es el órgano, pene o clítoris, que simboliza (...) Pues el falo es un significante, una significante cuya función, en la economía intersubjetiva del análisis, levanta tal vez el velo de la que tenía en los misterios. Pues es el significante destinado a designar en su conjunto los efectos del significado, en cuanto el significante los condiciona por su presencia de significante. (Lacan, J. 2008b: p. 657)

En este sentido, Lacan remite que la relación del sujeto con el falo es independiente a la diferencia anatómica de los sexos. Y en relación a la mujer se pregunta el porqué la niña se considera como castrada, en tanto privada de falo por la operación de alguien – primero la madre, después el padre-. Además, por qué los dos sexos suponen a la madre como fálica. Y, tercero, por qué se toma noticia de la castración a partir de su descubrimiento en la castración materna. Estos tres elementos, permitirían pensar que Freud hablaba de una función fálica. Una función del falo que se traduce en una dominación imaginaria del atributo fálico y por el goce masturbatorio, localizado en el clítoris de la niña y en el pene del niño.

Por lo tanto, hombre y mujer, niño y niña, sucumben al falo en su función de significante. El falo como significante de la falta, el significante de la distancia entre la demanda del sujeto y su deseo. Y si la mujer, o la niña, pasa por ahí, es para entrar a la dialéctica determinada por el intercambio: mientras que el varón se aparta por las prohibiciones Edípicas, la niña se inscribe en el ciclo de intercambios de la alianza y el parentesco, convirtiéndose en el objeto de intercambio. Así, la entrada del niño al sistema de significante es el reverso del paso de la niña como objeto de significante instituido en la dialéctica social o vínculo social. (Lacan, J. 2005a)

Pues bien, estas diferencias en los pensamientos psicoanalíticos llevaron a dos caminos distintos de la crítica feminista. Aquellas que están próximas a la Teoría de las Relaciones Objetales, como la norteamericana Nancy Chodorow (1984), que redundarán en atribuirle a la madre la transmisión de los mandatos genéricos que subordinan a las mujeres. Más tarde, otras teóricas tales como Jessica Benjamin (1997), ponen el acento en la intersubjetividad de las relaciones de los hijos e hijas con los adultos más cercanos. Esta perspectiva permite construir la hipótesis de que los estereotipos de género, los mandatos canónicos y las imposiciones del sistema social, se pueden morigerar si se adecuan las relaciones de tal manera de subjetivar al otro (hijo / hija). Sin embargo, en esta línea de pensamiento, como ya se mencionó, el momento del Edipo no constituye una ley que organiza la diferencia sexual, sino solo un momento del desarrollo infantil. Con esto se obvia la predeterminación simbólica desde el sistema sexo/género, en un comienzo transmitido por la madre y luego por la intervención del padre ya sea de forma imaginaria y simbólica.

Según Errázuriz (2007), implícitamente Freud reconoce que la cultura jerarquiza la diferencia sexual entre tener y no tener pene, o sea, pertenecer o no pertenecer al colectivo dominante. Esto genera en la niña una percepción de no poseer aquello valorizado por la cultura. La significación viene dada por un entramado múltiple generado por las instituciones de lo simbólico, y esto respondería a la pregunta que nos planteamos antes: ¿Cómo llega la significación de inferioridad en la niña a la cual refiere la teoría freudiana?

Frente a esto, Lacan (2008d) puede responder que los símbolos tienen una justificación imaginaria, por lo tanto las imágenes están sujetas a un simbolismo inconsciente, a un complejo. Así, afirmará que las imágenes y símbolos *en* la mujer no pueden aislarse de las imágenes y símbolos *de* la mujer.

¿Esto podría significar que el sentimiento de inferioridad proviene de una cultura que simboliza a lo femenino como inferior?, y si fuese así ¿No estaríamos frente a la develación del mecanismo sexo/género, como sistema simbólico, en la constitución inconsciente de la diferencia sexual?

Pues bien, según Nora Levinton (2000) el núcleo de la identidad de género se establece antes del reconocimiento de la diferencia sexual anatómica, y la niña desarrolla su feminidad, inicialmente, por identificación con la madre. Así, este imperativo de género

funciona como *prescriptivo*, en tanto se internaliza en la subjetividad femenina un tipo de vínculo particular con la madre. La transmisión de esto tendrá relación con los contenidos que la cultura transmite sobre la maternidad –cuidado, entrega, capacidad de detectar las necesidades de otro-, y se fuerza a través de los contenidos y estructuras que caracterizan al superyó materno, como formas ideales de funcionamiento cultural. Por lo tanto, la niña internalizaría un superyó asociado a estas prescripciones de género, que su figura cuidadora –en nuestra cultura principalmente la madre- le transmitirá. Pero esta transmisión solo agarrará curso y se reforzará, de forma intensa y coherensivamente, a través de las “Instituciones de lo Simbólico” -familia, escuela, medios de comunicación-, y se instala así una educación moral en el *ser para otros y no ser para si*.

En este sentido, como lo propone Gioconda Espina (1997) la manera de entender la envidia del pene como un hecho que, según Freud, llevaría a la función social de la mujer significa, entonces, interpretar el pene como símbolo del poder social que tiene el género que posee el órgano. Y a lo que sucumbe la niña, a través del sentimiento de inferioridad, son en realidad a los privilegios masculino, donde ella, obligada por la cultura y sus instituciones simbólicas, deberá permanecer en una posición inferior.

Es preciso suponer que los niños y las niñas, desde su nacimiento, ya forman parte de la cultura, y participan activamente. Por lo tanto, comparten las significaciones de la diferencia de género, como lo propone Emilce Dio Bleichmar (1997), antes de la diferencia sexual. Diferencias que también se encarnan, produciendo y reproduciendo los sistemas sexos/género a partir del intercambio lingüístico con el otro.

Un otro seguramente materno, como representante del Otro Simbólico propuesto en la teoría lacaniano, producto de un Sistema que Levi-Strauss describe como “Intercambio de las mujeres” para la construcción del sistema de parentesco, y que Lacan (2005a) traduce como “Significante del Intercambio”: deseo de la mujer que es significado por lo que le falta; el falo que se intercambia como representante del deseo.

Dicho esto, podríamos hipotetizar entonces, que así como el inconsciente se constituye como un lenguaje, se constituye también como un sistema sexo/género, que se traduce en un sistema lingüístico de jerarquización en la relación entre lo femenino y lo masculino.

Retomemos algunas ideas freudianas que han intentado explicar cómo la infancia se relaciona con la jeraquía simbólica entre los sexos. En sus estudios, Freud refiere que los *enigmas* de la niñez son justamente los relacionados a la diferencia sexual, la sexualidad entre los padres y los orígenes de su nacimiento. Preguntas que recorrerían la construcción subjetiva de un niño y/o una niña elaborando las llamadas “teorías sexuales infantiles”. A partir de estas teorías, podríamos visualizar cómo la niñez va ingresando al sistema sexo/género, escuchando estas hipótesis infantiles, que en lo práctico pueden referirse a las diferencias sexuales. Teorías que quizás, niños y niñas pueden realizar por una anterior *identificación* con la función paterna o la función materna.

Ahora bien, como puntualizó Dio Bleichmar (1997), el concepto de *identificación* es, posiblemente, uno de los elementos de análisis de la teoría freudiana al que podríamos recurrir para comprender cómo pueden significarse las diferencias de género.

Según Laplanche y Pontalis (1981), las producciones de este concepto se ubican desde diversas perspectivas. Pero en lo que compete para esta investigación, los autores dirán que en Freud la estructuración del complejo de Edipo es descrita en términos de identificaciones, mostrando que estas forman una estructura compleja en la medida que el padre y la madre se transforman en objetos de amor y rivalidad al mismo tiempo.

En el texto “Psicología de las Masas y Análisis del Yo” (1923a) Freud dirá que la identificación es la manifestación más temprana de un lazo afectivo con otro. Y adquiere su importancia anterior al complejo de Edipo.

Menciona que el niño varón manifiesta un interés especial por su padre, queriendo ser como él y remplazarlo en todo. Es decir, hace de su padre un ideal. A esto agrega que no es una actitud femenina o pasiva, sino que es *masculina* y contribuye en la preparación hacia el complejo de Edipo. En esta identificación, el padre es considerado un modelo a imitar, hasta que se encuentra en el camino con la prohibición, donde este padre le cierra el acceso a la madre y se funda el deseo a sustituirlo. Este mismo proceso tendrá la niña con la madre. El autor agregará que no se generaría un conflicto entre el proceso de identificación y el interés de tomar como objeto de amor a la figura idealizada.

Por otro lado, en la conferencia de la “Feminidad”, como ya se mencionó anteriormente, Freud, sensible a los cuestionamientos de Jones, dirá que la identificación de la niña con la madre también es preedípica, consistente en un lazo tierno. Pero también esta

identificación es posible en el juego de muñeca, que desde una posición *activa* juega a ser la madre, y la bebé es ella misma.

Por lo tanto, Freud puede estar mencionando que en un período preedípico, a partir de la identificación, ya pudiese existir una distinción entre lo masculino y lo femenino, por lo menos como padre y madre, antes de que un niño o una niña tomen noticia de la diferencia sexual. O sino ¿Cómo se explicaría que el niño se identifique con su padre y la niña con su madre antes del período Edípico? Es decir, ¿El sistema sexo/género tendría un lugar aún más profundo en el inconsciente que la misma diferencia sexual, ya que su institución es parte de las fases preedípicas donde se presenta esa sexualidad infantil más reprimidas y olvidadas como dice Freud?

Dio Bleichmar (1997) dirá que la relación dual dada en el período preedípico es fundamentado en la unilateralidad de las relaciones concebidas por el niño o la niña. Esto lo /la conduce a un sistema tríadico (relación niño/a-padre; niño/a-madre) que no es interpretado como triangular (relación niño/a-madre-padre). Para la autora, la identidad de la mujer y del hombre es sostenida a través de la figura de apego. Ahora bien, agrega que para que se presente esta primera relación dual, se debe significar el par femenino/masculino dado por los atributos maternos y paternos. Y solo cuando el niño o la niña tengan noticia del concepto marido-mujer, con los intercambios que convocan, se arma la relación triangular.

Para la autora, en esta primera relación dual, el niño y la niña tendrán las experiencias sexuales polimorfas, pero estas experiencias no se hallan significadas como sexuales. Y cualquiera que resulte como tercero puede convertirse en un eventual rival – hermano, hermana u otro-. Así, afirmará que la niña no se encuentra en una posición masculina ante la madre, sino en una relación narcisista que aspira a ser la única en esta relación.

Dio Bleichmar afirmará que la diferencia de género del padre y de la madre, se establece incluso para un niño o una niña de un año y esto no sería una distinción sexual, y, aún así, tendrían información de que el padre es el hombre –o representante de la masculinidad- y la madre es la mujer –o representante de lo femenino-.

Para la autora, la propuesta de Freud sobre la existencia entre la identificación con el padre y la elección de él como objeto sexual, marca los caminos donde se funda esta

distinción de género. Respecto a las construcciones freudianas sobre la identificación del niño con el padre dirá:

Si el padre es su "ideal" y a él se quiere parecer es porque se ha efectuado una identificación al idéntico, al doble, al igual que se quiere imitar. O sea, en la etapa preedípica se organiza un "ideal del género", un prototipo, al cual se toma como modelo y el yo tiende a conformarse de acuerdo a ese modelo (Dio Bleichmar, E. 1997: p. 61)

Pues bien, para Dio Bleichmar esta identificación será independiente del Edipo, ya que el niño o la niña buscan ser el/la preferido/a del padre y de la madre. Identificándose con estos *adultos poderosos e ideales*, formuladores el ideal del yo.

Ahora bien, cuando el niño y la niña entran en la situación edípica esto será modificado. El niño varón no solo deseará ser como el padre en el sentido de su ideal, sino también querrá igualarse genitalmente para desear a la madre, jugando como hombre en las relaciones sexuales. Transformándose el padre en el rival edípico en el curso heterosexual.

Así, para Dio Bleichmar (1997), existe la masculinidad y feminidad como coordenadas de las relaciones y de la identificación, que no pasa por la diferencia anatómica sexual. Lo difícil de esto sería pensar al sujeto, niño o niña, sin una mediación de términos sexuales. Por lo tanto, tomando a Kristeva, se podría entender como una identificación sin objeto, generado por una matriz simbólica que ignora la investidura libidinal y que posee un gran valor narcisista.

Dio Bleichmar puntualiza que el padre prehistórico no es un fantasma ni del niño ni de la madre, sino más bien una figura que permite discriminar, entre el niño o la niña, el igual y el diferente; dualidad no llevada a la diferencia sexual, ya que ésta diferencia entre hombre y mujer no es concebida en una jerarquía de valores, así como lo concibe Freud.

El problema que se desprende de lo anterior, es que justamente nos quedamos sin un sistema sexo/género en la infancia que resuelva las jerarquías sociales y relaciones de poder entre lo masculino y lo femenino. Nada nos dice de las formulaciones que las teóricas feministas han elaborado arduamente, porque solo queda una distinción de roles de género, así como ya lo había mencionado John Money.

Posiblemente estamos en frente a un retroceso. La formulación del yo – tanto del “je”, “Self” como del “moi”- del sujeto resulta un enigma. Porque podemos considerar, a partir de lo expuesto, que para identificar la diferencia de género el yo debe armarse. Ahora bien, también podemos entender, en la propuesta de Dio Bleichmar que en realidad el yo se arma con el ideal de género. El yo, desde su origen, es una representación del *self* genérico. Y si retomamos las ideas de Lacan esto no sería más que una construcción imaginaria constituida en la relación del otro como un espejo.

Para Lacan (2008a) el estadio del espejo es una experiencia inaugural y primaria. Marca un momento inicial satisfactorio frente al encuentro de un sujeto bebé con esta imagen. Este acontecimiento se daría desde los 6 meses y se conserva hasta los 18 meses, lo que puede ser una situación ejemplar para que aparezca una matriz simbólica inicial en la que el yo [je] se precipita, antes de objetivarse dialécticamente en la relación con otro y antes de su determinación social como fórmula de ficción [moi]. Por lo tanto, es estructurante a temprana edad.

Y esta imagen, que constituye los fantasmas inconscientes, debe responder a Otro que es representante del orden lingüístico, social e histórico. Así, el yo [je] de la enunciación, que nace como referencia al *tú* en una experiencia del lenguaje nombrada por el deseo del Otro, se separa del yo [moi] de lo imaginario, que permite esa ilusión de completitud asimilando algo como propio, como parte de uno, pero solo mediante el ejercicio de la relación con el otro.

Lacan en “La Bascula del Deseo” propondrá que la imagen de la forma del otro es asumida por el sujeto en su interior, gracias a una superficie que introduce esa relación del adentro con el afuera por la cual el sujeto se conoce como cuerpo. Se aprehende como cuerpo, como forma vacía, en un movimiento de báscula, de intercambio con el otro. Aprendiendo, a través del juego comunicativo, a reconocer en el otro lo que está en él en estado de puro deseo.

En una construcción posterior, Lacan (2005b) dirá que existe una diferencia entre la estructura del yo [moi], que se formula de la relación del sujeto con la imagen del semejante, con la estructura del *ideal del yo*, como resultado de la salida del Edipo. Retomando las ideas de Freud, dirá que en el yo [moi] se estructura una imagen ideal, con la que el sujeto se identifica y es al mismo tiempo aquello con lo que se confunde,

tranquilizándose él mismo respecto a su integridad. En cambio el *Ideal del yo* surge de una identificación tardía, mezclándose de forma compleja el deseo y la rivalidad, la agresión o la hostilidad. Así, este *Ideal* es adquirido, algo añadido en el sujeto. Y las relaciones entre el *yo* y el *Ideal del yo* están siempre estructuradas como relaciones intersubjetivas.

En este *Ideal del yo* se desempeña una función tipificante en el deseo del sujeto, pareciendo estar vinculado a una relación de tipo sexual, implicada en una economía que puede ser social. Es decir, se trata de las funciones masculinas y femeninas, en tanto suponen un mundo de relaciones entre hombres y mujeres. (Lacan, J. 2005b)

Así, Lacan, tomando el *complejo de masculinidad* en la mujer, ya elaborado por Freud en la conferencia de la “feminidad”, dirá que la niña se identifica con el padre. Se convierte en el padre en tanto *Ideal del yo*, es decir, no es que realmente se transforme en hombre, sino que se identifica a través de signos que son elementos significantes. Pero no son significantes puestos en una cadena de significantes, son particulares, y el autor los llamará *las insignias del padre*.

El sujeto se encuentra bajo una máscara de insignias masculinas, agregándolas encima de todo lo que se tiene de indiferenciación. Estas insignias revisten aquello con lo que el sujeto se ha identificado, aquello que desempeña la función del *Ideal del yo*. Dirá: (...) Tanto en el niño como en la niña, tenemos en un momento dado una relación con un determinado objeto ya constituido en su realidad de objeto, y este objeto se convierte en el *Ideal del yo* por sus insignias (...) (Lacan, J. 2005b: p. 308)

A partir de las formaciones del *Ideal del yo*, y sus *insignias*, se pueden entregar ciertas luces de cómo se van integrando los niños y las niñas a la jerarquización de los géneros. Ya que para la producción de estas formaciones, la infancia del sujeto debe tomar noticia de la diferencia entre el padre y la madre, no solo de ciertos roles sociales, sino también de las diferencias simbólicas. Aún así, nos queda retomar cómo la infancia toma noticia de la jerarquía entre el binomio masculino/femenino antes del período edípico.

Dio Bleichmar (1997), retomando las ideas lacanianas, hablará de la importancia del deseo, el fantasma y las expectativas de los adultos sobre el futuro de un niño o una niña. Lo que es acompañado de toda una genealogía familiar que va constituyendo las imágenes que podríamos pensar sumergida en las relaciones jerárquicas de los sistemas sexo/género,

porque la familia funciona como una institución que elaboran los discursos de poder, como lo veremos más adelante.

Afirmará, Dio Blechmar, tomando a Castoriadis, que la madre es alguien que habla, por lo tanto es un individuo social, portadora de las significaciones imaginarias de esta sociedad. Así, la transmisión del sistema sexo/género será a través de los fantasmas y expectativas del par femenino/masculino, que los padres poseen. Una asimetría implantada por los adultos sobre un cuerpo sexuado, en la que el *yo* –que podríamos entender como *moi-* del niño o niña, puede unificar la experiencia en un proceso contantemente intersubjetivo, y luego, lo intersubjetivo se formula al mismo tiempo como intrasubjetivo.

Estos fantasmas del género, se traduciría entonces en un ejercicio instituyente de la feminidad o masculinidad en el cuerpo sexuado de un niño o una niña. Pero podríamos preguntarnos ¿No será que estos fantasmas del sistema sexo/género construyen el cuerpo sexuado de un niño o una niña?

Marta Lamas (1996) afirmaría que los niños y las niñas incorporan su *identidad de género* desde su nombramiento en la familia. Una identidad genérica que varía según un contexto cultural e histórico, y lo que cambia es la interpretación de la diferencia sexual tanto de la sociedad como de sus instituciones. Por lo tanto, para la autora, esta identidad es dada por las condiciones tanto históricas como de posición dentro de la familia y el entorno, entregando una simbolización cultural de la diferencia sexual. Simbolización que dan forma al género (por ejemplo; los niños no deben usar falda).

Así, Marta Lamas propone que lo que movería toda construcción partiría de la diferencia sexual, ya sea desde el psicoanálisis, desde las ciencias sociales y la biología, y la tendencia a sustituir la diferencia sexual por el concepto de género, implica una evitación de conceptos como deseo e inconsciente, simplificando el problema de la relación de lo social con lo psíquico. Es decir que las diferencias entre masculinidad y feminidad no sólo provienen del género sino también de la diferencia sexual del inconsciente (lo psíquico).

Pues bien, es importante considerar que una discusión rigurosa sobre el género implicaría abordar la complejidad y variedad articulada entre esta diferencia y la cultura, tomando en cuenta las formas insidiosas y sutiles del poder social y psíquico que permiten construir una historia del cuerpo y la sexualidad. Lo que recae claramente en la construcción de la infancia en nuestra sociedad.

Tomando a esta última autora, entonces los niños y niñas forman parte de un sistema sexo/género, por el hecho de pertenecer a nuestra sociedad. La sexualidad es simbolizada, pertenece a nuestro orden cultural y se instala en nuestra psiquis.

Si logramos entender que la niñez es parte del sistema sexo/género como organizador social, desde la generación de jerarquías y constitutivos de relaciones de poder a partir de identidades creadas sobre este colectivo, entonces resulta relevante pensar en cómo la infancia también se somete desde este análisis a las distintas formas que se encarnan estas situaciones. Por lo tanto, para abordar el presente estudio sobre niños y niñas internados/as en instituciones, resulta preciso unir conceptos como cuerpo, género y estructuras de dominación o poder, y cómo conjugan los mismos en el universo de las niñas y niños institucionalizados.

5.2.3. El Cuerpo: La Diferencia Sexual Como Producto del Sistema Sexo/Género

Tal como lo hemos visto, los significados sobre la diferencia sexual son un producto de una matriz simbólica, en tanto red de significantes que conforman el sistema sexo/género, sostenido a través de las instituciones de lo simbólico que se encargan de mantenerla. Un sistema que se instala históricamente a partir de la observación en la diferencia fisiológica de hombres y mujeres, centrado en la construcción de saber y significados sobre los cuerpos que, desde el prisma masculinista, forjan las diferencias jerárquicas y relaciones de poder.

Lo interesante de la exposición, tomada gracias a la teorías psicoanalíticas, es cómo estas relaciones históricas, institucionales y de poder son (re)producidas de forma inconsciente, y al mismo tiempo funcionan como líneas estructurantes de subjetividad. Como ya dijimos, el género no es un término psicoanalítico, pero la política de género puede rodear al psicoanálisis, ocupándolo como un foco de crítica o como teoría de apoyo para darnos explicaciones sobre la construcción corporal inconsciente del género.

Hemos realizado un recorrido del sistema sexo/género que ha pasado de ser socialmente construido a ser psíquicamente construido, y viceversa. Y esto posiblemente representa la difícil separación entre lo individual y lo social, entre lo psíquico y lo cultural, entre lo corporal y la estructural, que muestra el concepto de género.

Cuando hablamos de lo psíquico, no hablamos de individuos aislados que solo reciben pasivamente los determinismos sociales. Al contrario, estamos hablando de elementos históricos, prehistóricos, culturales, genealogías, familiares, sexuales, experiencias corporales y todo cuanto nos permita hablar de un sujeto en construcción, un sujeto sujetado a Otro. El cuerpo, el soma, representa la materialidad por donde lo psíquico puede expresarse, y en este sentido ¿La biología será realmente el destino o la biología será una producción de una cultura que construye subjetividades?

La profundidad se oscurece cuando nos preguntamos cómo se reproduce el sistema sexo/género; cómo éste produce los cuerpos que cargan los sujetos desde que nacen hasta la muerte, y cómo se logra transmitir de generación en generación en un acto repetitivo. Parecería que este sistema sexo/género se conserva en el inconsciente.

Quizás la disciplina psicoanalítica no ha sido hecha para criticar o politizar las relaciones; ella intenta constatar, develar y conocer cómo los sujetos se estructuran, en tanto productos del inconsciente. Posiblemente parte del psicoanálisis no formula una crítica a la constatación, es una disciplina del sujeto que dialoga con la filosofía, la antropología, la lingüística o la historia para comprender su construcción. Pero la crítica se levanta por una imposibilidad de pensarla como una disciplina inocente en lo que escribe y en lo que transmite –mal que mal es una disciplina del inconsciente-, y el debate se hace arduo frente a la pregunta si es una teoría que critica o devela las relaciones humanas.

La teoría freudiana intenta hablar de una posibilidad en la construcción de los cuerpos, destacando una idea sobre la diferencia sexual que se resume en la observación infantil de uno u otro sexo, donde se despliegan un conjunto de significados y producciones inconscientes que llegan a otorgar diferencias jerárquicas entre lo castrado y no castrado, entre la falta y la presencia, entre lo pasivo y lo activo, entre lo femenino y lo masculino.

No se podría suponer que Freud se ha equivocado. No es la intención argumentar que habría una esencialidad sexual y corporal de la infancia que el mismo Maestro no logró aprehender. La apuesta que se intenta rescatar de la teoría freudiana es justamente una posible construcción no esencialista de la sexualidad, donde se develan las relaciones jerárquicas que se forman en el sujeto a partir de la toma de noticia de la diferencia sexual por parte de los niños y niñas. Y la crítica se arma de lo que la misma Gayle Rubin

propone, es decir que Freud no se da cuenta del todo de la potencia que tiene su teoría para develar la cultura patriarcal.

Que Freud mencione en la niña un “sentimiento” de castración –y es indispensable hacer la diferencia entre la niña *se siente* castrada a *es* castrada-, devela una sobrevaloración del mundo masculino en nuestra cultura. Una cultura que sobrevalora los atributos masculinos es una cultura que genera un orden simbólico a partir de las jerarquías y dominaciones sobre lo que *es* eminentemente femenino. Posiblemente estos elementos son los que se van reproduciendo dentro de los fantasmas de los adultos –madre, padre, instituciones- que cuidan y construyen los cuerpos de los niños y niñas, porque repiten imaginariamente aquello que se instituye como *natural*.

Dirá Fernández (1994) que una mujer ceda total o parcialmente su sensibilidad y su significación a la vagina, debe ser algo que el psicoanálisis tiene que interrogar más que normativizar. La castración clitoriana que se da en otras culturas, no es tan distinta a lo que se daría en occidente a través de dispositivos y estrategias que no por simbólico son menos violentos sobre la sexualidad femenina. La idea del paso del clítoris a la vagina es parte de los soportes de la monogamia unilateral, lo que tiene gran importancia como estrategia para la reproducción de la familia patriarcal, y la pasividad femenina se transforma en una de sus principales consecuencias.

Por lo tanto, las ideas psicoanalíticas pueden ayudar a develar las estrategias culturales sobre el sometimiento sexual femenino, subjetivo y corporal al mismo tiempo, comprendiendo qué signos se le asignan simbólicamente a los órganos sexuales, y qué elementos significantes construyen estos órganos.

Lo interesante es reflexionar sobre la desnaturalización de la diferencia sexual; conceptualizando las funciones, significaciones y fantasmas inconscientes que constituyen la relación del sujeto con su sexualidad. Y así, ocupando las formulaciones del psicoanálisis lacaniano, concebir que la diferencia biológica entre hombre y mujer, niño y niña, no es real, sino un conjunto de relaciones simbólicas que jerarquizan los significados entre lo masculino y lo femenino, entre lo pasivo y activo, entre el *tener* y el *ser*; funcionando como un sistema de ordenamiento que produce aquellos imaginarios en los/las sujetos.

Si entendemos el sistema sexo/género de esta forma, quizás podríamos responder a la pregunta sobre cómo los cuerpos de los niños y las niñas se construyen en tanto producto

lingüístico, estructurados a partir de imágenes e ideales y (re)producidos por las instituciones sociales –o instituciones de lo simbólico-. Es decir, cuerpos producidos simbólicamente para dar un orden donde los/las sujetos lo encarnan como propio y puede sobrevivir al vaivén cultural.

Sobre estos cuerpos de los niños y las niñas, a los cuales culturalmente la sexualidad les ha sido vetada tal como lo propone Foucault (2002b), se les emplea un mutismo, se les silencia públicamente para prevenir una sexualidad sobre aquellos/as que no debiesen tenerla. Pero, al mismo tiempo, manejadas íntimamente, se les aplica técnicas minuciosas de poder –como la confesión y el examen- con el objetivo de controlar su desviación. Es en estas ideas, donde las imágenes sobre los niños y niñas son imágenes de un cuerpo desordenado, un cuerpo no simbolizado, caótico y peligroso. Por lo tanto, las estrategias para poder prevenirlo se traduce en una representación de cuerpos sin sexualidad, sin deseos y sin subjetividad. Ahora bien, ¿Cómo atraviesa el sistema sexo/genero estas construcciones disciplinares sobre los cuerpos de los niños y niñas, si supuestamente no tienen noticia sobre la sexualidad?

Por el momento retomemos los caminos de la construcción del cuerpo, con el objetivo de visualizar cómo el sistema sexo/género construye la diferencia sexual y no a la inversa, y en este sentido comprender cuáles son las *performances* posibles para un niño o una niña que encarna dichas relaciones.

Según Thomas Laqueur (1994) desde el siglo XVIII la distinción de la diferencia sexual, a partir de dos sexos opuestos y estables, estaría basada en “hechos” donde el cuerpo biológico sería el fundamento epistemológico de las normas pertenecientes el orden social.

Anteriormente no había un interés en buscar las distinciones anatómicas y fisiológicas de hombres y mujeres, hasta que se formularon como políticamente importantes. Solo existía el cuerpo masculino, y en el caso de las mujeres tenían el mismo cuerpo que los hombres pero imperfecto. La vagina era un pene invertido y el útero un escroto interno. El cuerpo femenino se planteaba jerárquicamente inferior –tal como lo plantea la teoría freudiana-, un cuerpo masculino que no se alcanza a desarrollar. Por lo tanto, cuando se descubren estas diferencias -anatómicas y fisiológicas-, las representaciones ya estaban marcadas por el poder político del género.

En este sentido, para el autor, el género sería primario al sexo o al cuerpo. Antiguamente los roles de género formaban parte de todo orden de cosas. Ser hombre o mujer significaba un rango social, una relación jerárquica, un rol cultural, no significaba ser orgánicamente de uno u otro sexo. Se presentaba *el Modelo de Sexo Único*, porque el sexo era convencional, sólo existía el masculino.

La producción de dos sexos se relacionó con circunstancias políticas más que biológicas. Es decir, competencias por el poder que influyen necesariamente sobre la sexualidad y el orden social legitimado. Por lo tanto la batalla fundamental, tanto de sexualidad única y la sexualidad diferenciada, se erige en torno al *género y el poder* (Laqueur, T. 1994).

Cuando se comienza a estudiar las diferencias entre los cuerpos femeninos y masculinos, se propone desde el inicio un eje vertical de jerarquía, como elementos en una red de significados, en la medida que el cuerpo del hombre es el referente y el cuerpo femenino es su complementario inferior, un cuerpo masculino invertido y poco desarrollado, que encaja en una escala vertical con este referente.

Los discursos renacentistas ubicaban sus interpretaciones en relación a los significados culturales, las clasificaciones de los sexos no eran ni puramente metafóricas ni solo corporales. En este sentido, no había una distinción clara si la diferencia de los dos sexos era social o una diferencia biológica. “(...) lo metafórico y lo corporal están tan próximos que la diferencia es más de acento que de naturaleza (...)” (Laqueur, T. 1994: p. 196).

Es decir, parecía ser una diferencia discursiva, enunciativa y estructurada lingüísticamente, porque las explicaciones corporales se basaban en definiciones arraigadas en discursos sociales más que en diferencias observables, discursos sometidos a las ideas sociales sobre las relaciones jerárquicas entre hombres y mujeres.

Para Laqueur, el modelo del sexo único se encuentra en constante tensión con la idea de los dos sexos. Aún así, este modelo ha estado arraigado en lo más remoto de la historia del saber médico –y otros saberes-, que sirvió, por un lado, para el orden jerárquico y, por otro, como un signo relativamente estable del orden social marcado por el género. Así esto produce un cuerpo teñido de la disciplina social frente a la obligación de asegurar la reproducción.

El cuerpo unisexo se configura como estrategia para otorgar significados a las cosas, y al mismo tiempo facilita la configuración del cuerpo femenino como lo opuesto en todos sus ámbitos. Durante la historia renacentista no se configura la construcción del cuerpo desde un estatuto natural, es decir no era el sexo natural lo que diferenciaba a un hombre de una mujer. La diferencia se daba al nacer, considerando al cuerpo masculino como perfecto por estar dotado con un pene externo, mientras que el femenino era menos perfecto, o inferior, por tener un pene interno. La pregunta sobre el “sexo real” es una pregunta moderna, que carecía de sentido en tiempos pasados, porque solo había uno.

Según el historiador, frente a la ausencia de un sistema significativamente estable de dos sexos, las leyes sobre la definición del cuerpo se fueron construyendo con castigos severos, intentando estabilizar el género desde conductas estructuradas socialmente. Mujeres como mujeres, y hombres como hombres.

Aparecía el temor de que los hombres se feminizaran y que las mujeres se masculinizaran, porque era una transgresión preocupante para el orden social. “(...) parece que las conductas inapropiadas pueden provocar realmente un cambio de sexo (...)” (Laqueur, T. 1994: p. 222). Se pensaba que este cambio de sexo era real; era más importante el comportamiento social que el órgano mismo. Y así, fue apareciendo poco a poco el uso de la marca fálica como lo designado para el hombre, con el objetivo de estabilizar todas las dudas que antes se ponían en juego.

Para Laqueur, en la época del Renacimiento europeo no existe un “sexo real” como lo distintivo en la diferencia sexual. El género resulta ser el ordenador y el sexo no estaba situado en lo corporal. En esta época, sexo y género se encuentran atrapados en un círculo de significaciones: lo real y lo imaginario quedan en un orden confuso, pero el referente sigue siendo lo masculino y el opuesto lo femenino.

Era el “sexo social” lo más importante, porque el “sexo biológico”, aunque se le consideraba importancia, servía como base para designar el lugar social de uno u otro género, pero podía ser inestable. Este sexo social era el denominado como natural y el pene se posiciona como un signo de estatus. Las categorías entre lo masculino y lo femenino se construían en base a las dicotomías activo/pasivo, caliente/frío, formado/informe, y el pene, externo o interno, era el signo que representaba estas relaciones.

Un ejemplo de aquello era el tratamiento con el cuerpo hermafrodita; lo importante era el género que impulsaba la arquitectura corporal, y si aquel cuerpo hermafrodita poseía más actitudes de hombre o de mujer se configuraba su destino social y legal. Es decir, el interés era centrado en los límites sociales, distinguibles entre los roles femenino y masculino.

Según Laqueur, esta realidad cambia en Europa en el siglo XIX, cuando la biología comienza a ser más importante en el saber médico. El sexo se traduce a un estatus natural, y las conductas sociales dejan de tener importancia. Así, el sexo se traslada al cuerpo, a lo fisiológico, como algo posible de encontrar científicamente y con un estatuto legal.

El sexo se comienza a construir como una categoría ontológica. Las construcciones culturales traducidas en la diferencia de género, que se daban en los siglos anteriores, se llevaron al sexo biológico. Los órganos femeninos comenzaban a nombrarse, a tener palabras propias; por ejemplo la comunidad científica se apropia de conceptos como “vagina” o “útero”, lo toma como órganos naturales, y sus funciones se asimilaban a lo construido culturalmente como femenino. Así, las estructuras comunes del cuerpo entre hombre y mujeres se diferenciaban cada vez más, correspondiéndose a los imaginarios sociales ya instalados históricamente. (Laqueur, T. 1994)

La construcción biológica tenía un origen social e histórico. Por lo tanto, la formulación de los dos sexos, más que científico, se basaba en un contexto político. El cuerpo resultaba una barrera natural frente a las luchas por el poder y la posición social. Era el lugar decisivo para determinar el estatus social y las reivindicaciones posibles para a los contextos económicos, políticos, culturales y eróticos. Así, todas las afirmaciones científicas sobre la diferencia sexual, no serían más que una producción jerárquica de las representaciones culturales entre lo masculino y lo femenino.

El modelo de un solo sexo no murió, sino que resultó reafirmado por las disposiciones biológicas que se iban describiendo en las ciencias. El cuerpo parecía estar atravesado por una línea de poder que había construido el sistema sexo/género durante la historia europea. Pero ahora se traducía en un elemento aún más peligroso, ya que lograba un estatus natural, inherente a la realidad humana.

Las ideas reivindicativas del proyecto moderno, universalizador de la libertad e igualdad, ponían en el contexto nuevos discursos sociales para que lo masculino siga

manteniendo el poder. Para esto, la naturaleza de los cuerpos resultaba ser un terreno fértil a la hora de marcar diferencias anatómicas sexuales que justifiquen la jerarquía entre hombres y mujeres, permitiendo la mantención de la idea de familia a través de lógicas matrimoniales que anudaban las relaciones heterosexuales y la reproducción de la especie. (Laqueur, T 1994)

Esta mantención era posible a través de construcciones sobre los cuerpos femeninos, carentes de condiciones biológicas para asumir posiciones de poder civil, por ser inadecuadas física y mentalmente. Según los imaginarios sociales, sus cuerpos eran limitados e ineptos para los espacios públicos que se iban construyendo con las revoluciones y la lucha; el cuerpo femenino era incapaz de asumir responsabilidades cívicas. “(...) Dos sexos inconmensurables son resultados de prácticas discursivas, pero sólo se hacen posible dentro de las realidades sociales a las cuales dan significado esas prácticas (...)” (Ibíd.: p. 336).

Se marcaban diferencias radicales sobre las representaciones del cuerpo de la mujer respecto al cuerpo masculino, lo que se convirtió en fundamento para los discursos sociales, pero sometiéndolos en la lógica de inferioridad. El cuerpo femenino era distinto al masculino porque estaba hecho para lo opuesto. Nunca podrá llegar a ser masculino porque era un cuerpo hecho para reproducir la especie, mientras que el hombre la produce. Es decir, los dos cuerpos terminaban, por lo menos conceptualmente, siendo el complemento perfecto.

El modelo del unisexo se mantiene como referente, porque el cuerpo femenino sigue siendo el complemento del cuerpo masculino durante largo tiempo – y quizás aún hasta nuestros tiempos-. Al parecer, solo con esto es posible la mantención de la matriz heterosexual del deseo.

Con esta misma genealogía se cruza Judith Butler, afirmando que la diferencia sexual es un producto del género como sistema sexual-político. Para Butler (2001), la búsqueda por la esencialidad de la diferencia sexual no tiene mayores fundamentos, ya que sería la misma sexualidad, es decir, esa construcción que llamamos “sexo”, la que está construida culturalmente. De esta forma, para la autora, carece de sentido lógico definir *el género* como una interpretación cultural de los sexos, ya que los sexos son producidos por el mismo aparato de producción que intenta designar. Por lo tanto, el género sería el medio

discursivo/cultural donde el “sexo natural” es producido y establecido como previo a la cultura, con la intención de neutralizar políticamente las jerarquías.

Lo interesante de este argumento, es que Laqueur planteaba algo parecido pero en un sentido histórico. Es decir, antes de existir la diferencia de órganos sexuales en un sentido cultural, simbólico e institucional, ya existía una diferencia jerárquica entre lo masculino y lo femenino. Por lo tanto, las instituciones de saber médico producían los órganos correspondientes a uno u otro sexo, repitiendo las lógicas culturales que hacían de lo masculino el referente simbólico dominante y lo femenino su complemento dominado.

Para Butler (2001) cuando la cultura construye al género se entiende bajo una ley o un conjunto de leyes. El género estaría tan fijo y determinado como la formulación de que la biología es el destino. En este sentido, la biología no sería el destino sino que la cultura, y el género es un productor *performativo* que constituye la identidad de lo que el sujeto *es*.

Para la filósofa, el género siempre sería un *hacer*. La unidad del género, la distinción sexual entre lo masculino y lo femenino, sería el efecto de una práctica reguladora que hace uniforme el deseo de los sujetos mediante la heterosexualidad obligatoria. Y para esto se deben restringir, por medio de un aparato de exclusión, los significados sobre la heterosexualidad, la homosexualidad y bisexualidad, en conjunto a los sitios subversivos de su convergencia y resignificación.

Es decir, podríamos entender que la diferencia sexual es una diferencia imaginaria producida por una matriz simbólica de jerarquías sostenida en instituciones de poder – simbólicas-, que son las encargadas de su transmisión para la producción heterosexual del deseo, y el referente del órgano sexual –pene, vagina (no pene)- serviría para justificar y reafirmar esta matriz. Una referencia observable que permite la producción lingüística donde se encaja el entramado de significaciones sobre lo masculino y lo femenino, afirmando que solo dos géneros son posibles.

En una lectura sobre Lacan, Butler menciona que el *sujeto masculino* es una construcción ficticia que produce la ley del incesto, obligando al desplazamiento de un deseo heterosexualizado. Así, lo femenino no es una marca del sujeto, es el significante de la falta, significada por lo Simbólico como serie de reglas lingüísticas que crean la diferencia sexual. El tabú del incesto como ordenador de relaciones, tanto del hijo que separa a la madre como la ley que rechaza el deseo de la hija por la madre y por el padre,

exige que se perpetúen las reglas de parentesco. La niña, en posición masculina o femenina, es instituida por leyes prohibitivas que producen los géneros culturalmente, pero solo gracias a una producción de la sexualidad inconsciente que aparece en lo imaginario.

Por lo tanto, para Butler, el *cuerpo* es una construcción cultural que tiene significados, y desde la marcas de los géneros se produce un conjunto innumerable de cuerpos que forma a los sujetos generizados. Frente a este problema, se pregunta cómo replantear el cuerpo sin considerarlo como un instrumento pasivo, y concluye: “El género es la estilización repetida del cuerpo, una serie de actos repetidos –dentro de una marco regulador muy rígido- que se congela con el tiempo para producir la apariencia de sustancia, de una especie natural de ser (...)” (Butler, J. 2001: p.67). Así, el sexo ya no puede ser considerado como una verdad interior que se fija en la identidad, al contrario es una significación performativamente realizada.

(...) la consideración misma de sexo-como-materia, sexo-como-instrumento-de-significación-cultural, es una formación discursiva que funciona como un fundamento naturalizado para la distinción naturaleza/cultura y las estrategias de dominación que esta distinción apoya. La relación binaria entre cultura y naturaleza promueve una relación jerárquica en que la primera libremente “impone” un significado a la segunda y, por lo tanto, la vuelve un “Otro” que resulta adecuado a sus propios usos ilimitados, salvaguardando la idealidad del significante y la estructura de significación sobre el modelo de dominación (...) (Butler, J. 2001: p. 71)

Es decir, si hablamos del cuerpo como un lugar natural, estructurado biológicamente, justificamos simbólicamente al mismo tiempo las relaciones de dominación que lo acompañan, a través de las exigencias culturales de significaciones fijas sobre las identidades posibles. En nuestro caso, esto se traduciría en asignaciones lingüísticas desde que el ser humano nace y se desarrolla, configurando una supuesta identidad en los niños y niñas a partir del momento que llegan al mundo, inscripción en el registro civil y posterior socialización. Tareas a cargo de todos los aparatajes institucionales en el cual los sujetos se ligan socialmente.

Por lo tanto, el acto de designación del sexo es político, o mejor dicho biopolítico, en la medida que las instituciones asignan las posiciones en que los sujetos deben desarrollarse a partir de la sexualidad designada de los cuerpos. Así, es posible pensar cómo se reproduce el sistema jerárquico de dominación patriarcal, lo que permite el *status quo* y la producción institucional de *individuos en serie* frente a los requerimientos del mismo sistema.

En este sentido, para Foucault (2002b) estamos confinados a una tradición victoriana, en que la sexualidad es encerrada de forma cuidadosa en el mundo familiar –la institución familiar-. Es el hogar el único espacio reconocido para dar lugar a los placeres, principalmente en la alcoba de los padres. Y en esta representación los niños y niñas carecen de sexo, justificación para prohibírseles y obviar su expresión, lo que permite mantener su silencio. Las relaciones entre sexo y poder producen la sexualidad reprimida y destinada a su prohibición, y para esto se habla del sexo permanentemente. Los poderes, las instituciones, toman las riendas y se apoderan del “hecho discursivo” global, y, sumergido en su propia voluntad de saber, la “puesta en discurso” del sexo se traduce en técnicas de poder⁶.

Estas estructuras que se fijan en el cuerpo, como ya hemos visto, instituye los deseos y placeres posibles de alcanzar. Y los cuerpos pasan a relacionarse unos con otros frente a los (im)posibles encuentros sexuales en nuestra cultura. Normas y legalidades que Butler dirá son fundadoras del deseo heterosexual de los cuerpos.

El mismo psicoanálisis lacaniano enuncia estas estructuras de La Ley que conforma lo Simbólico, las que formulan al sujeto frente al significante fálico, y así se subraya la diferencia entre lo masculino y lo femenino, como una variabilidad dada entre *tener* y *ser* el

⁶ Será importante aclarar la definición que Foucault hace del poder en estos momentos de sus escrituras. Menciona “(...) Por poder no quiero decir “el Poder”, como conjunto de instituciones y aparatos que garantizan la sujeción de los ciudadanos en un Estado determinado. Tampoco indico un modo de sujeción que, por oposición a la violencia, tendría la forma de la regla. Finalmente, no entiendo por poder un sistema general de dominación ejercida por un elemento o un grupo sobre otro, y cuyos efectos, merced a sucesivas derivaciones, atravesarían el cuerpo social entero. El análisis en términos de poder no debe postular, como datos iniciales, la soberanía del Estado, la forma de la ley o la unidad global de una dominación; éstas son más bien formas terminales. Me parece que por poder hay que comprender, primero, la multiplicidad de las relaciones de fuerza inmanentes y propias del dominio en que se ejercen, y que son constitutivas de su organización; el juego que por medio de luchas y enfrentamientos incesantes las transforma, las refuerza, las invierte; los apoyos que dichas relaciones de fuerza encuentran las unas en las otras, de modo que formen cadena o sistema... las estrategias, por último, que las tornan efectivas, y cuyo dibujo general o cristalización institucional toma forma en los aparatos estatales, en la formulación de la ley, en las hegemonías sociales (...)” (Foucault, M. 2002b: pp. 112-113)

falo. Se genera una legalidad simbólica imposible de aprehender en lo real, como un juego de ficción que termina con la copula heterosexual. Frente a estas ideas recae la crítica de Butler, denominando estas construcciones lacanianas como una *moralidad de esclavos*, ya que plantean una dificultad de ser impermeable a la variabilidad y las posibilidades históricas, y fijan la identidad de forma anticipada a través de procesos de identificación y la instauración de la Ley del Padre. La filósofa dirá que este proceso de identificación se encuentra *sobre* el cuerpo como el significado de su superficie, y no es un proceso anticipado, porque el cuerpo en sí mismo *es* un espacio incorporado.

Así, el cuerpo se convierte en una construcción del género en la medida en que los focos de placer de las zonas erógenas –pene, vagina, clítoris, senos, entre otro- ya se encuentran articuladas en aquel eje normativo y legal. Butler dirá que el género, por su estructura melancólica, marca aquellos órganos destinados para el placer como muertos o vivos. Y esta (re)producción estará en manos de las prácticas legitimadores que instituyen la identidad, dentro de la matriz que el mismo sistema de género produce. Por lo tanto, el deseo aparece con un carácter fantasmático que muestra al cuerpo como su causa, y no su base; una condición imaginaria que siempre excede a lo físico/orgánico a través de lo cual funciona.

La norma, la ley que construye el tabú del incesto, no reprimiría una disposición anterior o pulsional arcaica, al contrario, serviría para describir y reproducir la distinción entre la heterosexualidad legitimada y la homosexualidad ilegítima. Es una ley que produce al sujeto, como una ley de su deseo –El deseo es el deseo del Otro dirá Lacan- donde se constituye la identidad de género. En este sentido, este tabú no solo prohíbe la unión sexual entre los miembros de la misma línea familiar, sino también se incluye el tabú sobre la homosexualidad. Y culturalmente se impone a través de las instituciones culturales.

Foucault (2002b) propone que la explosión discursiva sobre la sexualidad en los siglos XVIII y XIX provoca dos modificaciones en el sistema legítimo de la alianza. En primer lugar, un repliegue de la monogamia heterosexual, ya que, aunque continua siendo la regla, se habla cada vez menos y se constituye el derecho a la discreción en la relación; es una norma más rigurosa, pero al mismo tiempo más silenciosa. Y, por otro lado, se interroga a la sexualidad de los niños/as, de los locos y de los criminales, es decir de aquellos que el placer no se basa en la relación heterosexual normada, ellos y ellas deberán

confesar lo que son, y las sexualidades periféricas se configuran como el eje fundador del *logos* sobre la sexualidad regular.

Se separa legalmente aquellas infracciones sobre el matrimonio y los atentados contra la regularidad de un funcionamiento natural, estos últimos son atentados contra la Ley. Así, las reglas legales sobre el matrimonio y las reglas inmanentes de la sexualidad se inscriben en registros distintos. Es construido un mundo de perversiones perseguidas y encerradas, víctimas presas de un mal extraño; son enfermos/as y peligrosos/as:

Niños demasiado avispados, niñas precoces, colegiales ambiguos, sirviente y educadores dudosos, maridos crueles o maniáticos, coleccionistas solitarios, paseantes con impulsos extraños... A lo largo del siglo llevaron sucesivamente la marca de la “locura moral”, de la “neurosis genital”, de la “aberración del sentido genésico”, de la “degeneración” y del “desequilibrio psíquico” (Foucault, M. 2002b: p. 53)

Frente a este contexto, para Foucault, el saber médico entra con fuerza, creando las patologías orgánicas, funcionales y mentales que nacen de las prácticas sexuales “incompletas”, y clasificando las formas anexas del placer. Lo importante acá no son solo las funciones del prohibir, sino las formas sobre cómo se ejerce el poder, y para esto se han presentado cuatro operaciones diferentes.

En primer lugar, las clásicas prohibiciones de alianzas consanguíneas, la prohibición de los incestos apunta a su disminución y prevención más que su castigo, donde las instituciones pedagógicas, incluida la familia, funcionan en la infancia para conseguir el destino deseado, generando dispositivos de contención para que aquella sexualidad infantil siga su curso regular. En segundo lugar, se produce una incorporación de las *perversiones* y una *nueva especificación de los individuos*; la sodomía resulta una categoría esencial de análisis y estudio, es una especie en la que el saber puede dirigirse; se incluye además diversas perversiones⁷ que las mecánicas del poder no pretende suprimirlas, sino darle una realidad analítica, visible y permanente.

⁷ Acá se incluyen todas la *parafilias* que luego van a inundar los manuales de psiquiatría.

En tercer lugar, para ejercerse las formas de poder, se debe recurrir al *examen* y las *observaciones insistentes*. Se requiere que los discursos se intercambien en la confesión de los interrogatorios, además de la proximidad que el poder impone para acercarse y dar cuenta de ese cuerpo sexual, esto es posible gracias a la seducción sobre este cuerpo, siendo un señuelo que atrae las rarezas que examina y que le permite funcionar como un mecanismo de placer y poder. De ahí aparece la cuarta operación; los *dispositivos de saturación sexual* son una suerte de red de placeres y poderes, jerarquizados o enfrentados, que se articulan en múltiples puntos y con relaciones transformables; separación en los espacios íntimos entre adultos y niños/as, la segregación relativa entre varones y muchachas, los peligros de la masturbación infantil, las consignas estrictas sobre los cuidados de los lactantes, los métodos de vigilancia aconsejados a los padres. Así, se incluyen la institución familiar, las instituciones escolares y psiquiátricas que, con sus sistemas de vigilancia y la arquitectura específica, contribuyen a regular y distribuir los juegos del placer y del poder en zonas de alta saturación sexual: dormitorios, aulas, consulta.

Para Foucault, desde la sociedad burguesa del siglo XIX hasta nuestros tiempos, se genera una forma de poder que reduce las sexualidades singulares, es decir no es una prohibición, incluyéndolas en el cuerpo y atrayendo sus variedades en que el placer y el poder se refuerzan; produciendo y fijando la disparidad sexual. Los comportamientos polimorfos fueron extraídos del cuerpo y luego solidificados en ellos; los dispositivos de poder los sacaron a la luz, aislaron, intensificaron y los incorporaron, y se dibujó el rostro fijo de la perversión.

Se produce “la verdad del sexo”, un saber que, más que descubrir una realidad oculta, genera en el sexo su verdad o falsedad, proliferando la obligación de hablar o decir esta verdad del sexo.

Se desarrolla una *scientia sexualis*, lo que corresponde a una forma de saber sobre la sexualidad basada en el ejercicio de la confesión. El individuo es auténtico mediante los discursos verdaderos que hablaban sobre sí mismo, o los que era obligado a decir, y esto se instauró como la técnica de individualización del poder en que el sexo es el tema privilegiado como el secreto más importante. En esta confesión, el sujeto que habla coincide con el sujeto del enunciado, y, al mismo tiempo, genera un ritual de relaciones de

poder, porque por lo menos debe existir un otro con el cual confesarse y dice algo –reglas, perdón, castigos, consuelo- sobre aquella verdad. La técnica se especializa en el saber médico y pedagógico, y se solicita una confidencia de los placeres individuales, ya no como pecado sino como discurso verídico con el que se habla del cuerpo y de la vida, constituyéndose una ciencia del sujeto. (Foucault, M. 2002b)

Así, a partir de esta proliferación de discursos, el sujeto se coloca bajo el signo del sexo. Dirá Foucault, no tanto sobre el sexo natural, sino sobre el sexo-historia, el sexo-significación, el sexo-discurso. Pasamos nuestros cuerpos, nuestra individualidad y nuestra historia bajo la lógica de la concupiscencia y el deseo, que sirven de clave universal para saber quiénes somos.

La importancia del sexo se traduce en un juego político, que depende por un lado de las disciplinas del cuerpo y, por otro, de la regulación en la población. Es el acceso a la vida del cuerpo y de la especie, utilizado como matriz de las disciplinas y principio de las regulaciones, que se ocupa para la administración de la amenaza de muerte. “(...) Nosotros, en cambio, estamos en una sociedad del “sexo” o, mejor, de “sexualidad”: los mecanismos del poder se dirigen al cuerpo, a la vida, a lo que la hace proliferar (...) (Ibíd.: p. 178)

Según Foucault, la noción de “sexo” agrupa una unidad artificial de elementos anatómicos, funciones biológicas, conductas, placeres que permite el funcionamiento de esta unidad ficticia. Pero también tiene un sentido omnipresente, como un secreto a descubrir en todas partes; así, el “sexo” funciona como significante único y universal, por el cual, fijado como punto imaginario del dispositivo sexual, se debe pasar para acceder a la propia inteligibilidad, a la totalidad del cuerpo y a la identidad.

Si seguimos con esta idea, podríamos pensar que los cuerpos de los sujetos solo tienen sentido cultural mediante su traspaso por las vicisitudes del sexo con el dispositivo histórico que lo acompaña. Por lo tanto, el cuerpo solo es sexuado al traspasar las relaciones de poder, adquiriendo significado dentro de su discurso, y esta sexualidad no es más que una organización histórica de fuerzas que le da sentido al cuerpo y la afectividad.

Coherente con lo anterior, según la interpretación de Butler (2001), en la teoría foucaultiana se despliega una idea de un cuerpo previo a la inscripción cultural. Así, aparece la idea de un primer cuerpo que debe ser destruido para que estas inscripciones se logren significar y actúen sobre él como un *drama singular*. Es decir, se transforma en un

medio que está en estado de sitio, que aguanta la historia, la creación de valores y los significados mediante prácticas que requieren su sumisión. Este cuerpo debe ser destruido para producir al sujeto hablante y sus significaciones. Idea que resulta fundamental para emprender la tarea genealógica de este.

Como ya se mencionó, Butler cuestiona la definición del cuerpo desde un carácter pasivo y significado por una estructura cultural externa a él. Plantea resistencias sobre la consideración de un cuerpo como una facticidad muda a la espera que le sean otorgados los significados culturales. Esta idea se plantea como una dificultad porque significa posicionar al cuerpo en un lugar natural y pre-cultural, reproduciéndose los binomios mente/cuerpo, naturaleza/cultura.

Del mismo modo, Butler, tomando a Julia Kristeva, reformula una radicalidad en la genealogía del cuerpo, considerándolo como una construcción cultural de sujetos diferenciados mediante un ejercicio de exclusión que produce *lo abyecto*. Menciona:

El análisis de la abyección que hace Kristeva en “Poderes de la perversión” es significativo porque empieza a sugerir los usos de la idea estructuralista de un tabú que constituye límites con el fin de construir un sujeto diferenciado mediante la exclusión. Lo “abyecto” designa lo que ha sido expulsado del cuerpo, evacuado como excremento, literalmente convertido en ‘Otro’. Esto se da como una expulsión de elementos ajenos, pero en realidad lo ajeno se establece por medio de la expulsión. La construcción del “no yo” como lo abyecto establece los límites del cuerpo que también son los primeros contornos del sujeto. (Butler, J. 2001: p. 164)

Así, se va produciendo la expulsión y revaluación de una otredad deshonrosa que originalmente era una parte de la identidad. La división entre lo “interno” y lo “externo” en el sujeto sería una frontera y un límite débilmente mantenido para la reglamentación y el control social. Esta división tiene sentido con un referente mediador que en su límite lucha por la estabilidad dentro del cuerpo. Y esta estabilidad se intenta generar por órdenes culturales que sancionan y obligan a diferenciar lo *abyecto* del sujeto.

Dirá Butler (2001), entonces, que la construcción de los procesos intrapsíquicos implica una escritura diferencial del género como producción disciplinaria mediante la presencia y ausencia sobre la superficie del cuerpo. El cuerpo con género se construye a través de una serie de exclusiones, negaciones y ausencias de significantes. Y las prohibiciones sobre este cuerpo producen una identidad que la cultura idealiza y obliga a la heterosexualidad.

En este sentido, para la autora, la producción disciplinaria del género es una falsa estabilización que sirve para los intereses de la reglamentación heterosexual reproductiva, y se revela como una ficción disfrazada de ley que reglamenta el campo sexual. Pero esa idealización se traduce en un efecto de la significación corporal; los actos, los gestos y los deseos producen la fantasía de un núcleo interno en la superficie del cuerpo, y mediante el juego de ausencia y presencia sugieren la identidad como causa.

Por lo tanto, estos efectos de la significación corporal son *performativos* a partir de la identidad que pretenden construir mediante signos corpóreos y otros medios discursivos. Y si el cuerpo con género es performativo, significa que se inventa una interioridad que es efecto de un discurso público y social mediante la política sobre esta superficie del cuerpo, generando un control fronterizo del género que diferencia lo interno de lo externo e instituyéndose la *integralidad* del sujeto. Así, los géneros no pueden ser verdaderos ni falsos, sino que son productos de los efectos de verdad del discurso que promulga una identidad primaria y estable.

La verdad sobre la diferencia sexual, sobre el tabú y la prohibición, puede amarrar el concepto de género que instaura los significados. La idea de una identidad estable, pero a la vez frágil en su construcción, podría suponer que lo abyecto está más cerca del cuerpo de lo que se piensa, pero que se expulsa en una lucha de fuerza, o de poder, para dar la ilusión de aquella estabilidad. En este sentido, la infancia resulta el terreno fértil donde es posible construir esta expulsión, como lo indeseado socialmente a un colectivo que se somete a los discursos institucionales. La sexualidad para los niños y niñas resulta vetada, irreconocible culturalmente, se transforma en ese otro que se expulsa, en lo abyecto que no es más que el horror sobre su cuerpo.

En este sentido, ¿qué hace que un niño o una niña ingresen a un hogar de protección? ¿Qué hace que la infancia sea internada en un control sobre su cuerpo y que no

pueda vivir en el espacio público? Como veremos más adelante el concepto de *vulneración de derecho* toma su estatuto como discurso institucional frente a lo esperable en el cuerpo de un niño o niña. Es la institución la que debe reparar, arreglar, corregir ese cuerpo en el que lo abyecto aparece como el fantasma de la inestabilidad en su identidad. Por ahora cabría preguntarse por los mecanismos donde se instituye esta estabilidad entre lo interno y lo externo.

5.2.3.1. Cuerpo, institución y biopolítica.

Los mecanismos para regular el cuerpo y la sexualidad de los niños/as históricamente se han dado con la técnica de la internación. En el encierro, o mejor dicho en la institución cerrada, se procura dar una protección/control para ellos mismo y para la sociedad. Si bien la familia resulta la primera institución, esta puede fallar –por razones económicas, de abandono o incompetencia- porque justamente se vulnera la ley y la prohibición que regula los cuerpos generizados.

La infancia puede significarse actualmente como uno de los períodos más importantes del ser humano, por lo tanto sería la época donde los dispositivos de control se deben instalar con la mayor fuerza posible. Para esto, el encierro se transforma en la técnica de preferencia que permite controlar aquellos cuerpos vulnerables y evitar su desvío.

Pues bien, ¿cómo son atrapadas, encerradas, resguardadas estas individualidades? ¿Desde este encierro cómo son creados los cuerpos? ¿Cuáles son los discursos necesarios para establecer los encierros y la producción? ¿Desde qué lugares se producen estos discursos que aparecen cada vez más sutiles en nuestra sociedad?

Foucault produce explicaciones distintas sobre el encierro a partir dos libros que puede resumir su pensamiento: “Historia de la locura en la época clásica” y “Vigilar y Castigar”. Texto que se presentan en diferentes épocas dentro de sus postulado, el primero de los años 60’ y el segundo en los 70’, el primero desde una arqueología y el segundo desde una genealogía. En el primero, plantea una problemática, demostrando cómo las individualidades son atrapadas, cómo el lenguaje de la sin-razón es silenciado y domesticado, y en el segundo entrega un esbozo de resultado, poniendo en el tapete los productos de este encierro. Resultados sociales del orden preponderante, donde la

vigilancia y el castigo pareciera ser el ordenador social moderno a partir de una racionalidad deseada frente a los cuerpos dóciles, construyendo, así, subjetivas orquestadas por los innumerables dispositivos institucionales. Estos dos textos se unen en una relación histórica que parece culminar con las formas modernas y racionales del funcionar social. La *norma* puede ser el resultado y la *disciplina* ejercida por el Poder es algo que parece generalizado en el pensamiento del autor.

En “Historia de la locura en la época clásica”, Foucault propone principalmente que la locura sería reducida al silencio mediante un golpe de fuerza. Una locura desde la imposibilidad del sujeto racional, pensante, porque el que piensa no puede estar loco. La duda Cartesiana es el referente de diferenciación; la locura no pertenece al sujeto que duda, si no duda entonces no piensa, si no piensa entonces no existe. Esta sin-razón durante el siglo XVI se transforma en un peligro inminente que pone en cuestión las relaciones de la subjetividad y la verdad. La locura está fuera del sujeto que habla sobre su derecho a la verdad.

Desde el siglo XVII esta locura comienza a estar exiliada de cualquier orden razonable posible, para ese entonces se construyen los grandes *internados*. Los atrapados parecen ser los otros –los abyectos-, aquellas figuras sobre las cuales la sociedad no quería –y hasta los tiempos actuales tampoco quiere- reconocerse; un exilio o expulsión que pareciera ser aquello que los mismos sujetos desean reprimir. Se utilizaba el mecanismo de negación frente a lo no aceptable de nosotros mismos: *yo, que pienso, no puedo estar loco*. La locura es constituida como lugar desaparecido del ejercicio de la razón.

Los internados tienen la funcionalidad de atrapar a esto otro, raptar los individuos que pueden producir el desorden social. Foucault (1998) comenta que la construcción del “gran encierro” en Europa se relaciona con el cambio del feudalismo al capitalismo que genera la llamada crisis del siglo XVII. Así, dentro de los primeros atrapados se encuentra el miserable, el pobre, hombres y mujeres que no puede responder a su propia existencia.

Las instituciones especializadas en el encierro históricamente vienen a mezclarse, por un lado, con los antiguos privilegios de la Iglesia en la asistencia a los pobres y en los ritos de la hospitalidad, y, por otro lado, con un afán burgués de poner orden en el mundo desfavorecido. Se instala el deseo de ayudar y la necesidad de reprimir, *el deber de caridad y el deseo de castigar*.

En las prácticas del internamiento, el Estado toma a su cargo toda esta población de pobres e incapaces. Hay un Estado que ya no habla de la glorificación del dolor, ni de la salvación común a la pobreza y caridad. Se prevé a un sujeto con deberes dentro de la sociedad y el miserable se convierte en un efecto del desorden, por lo tanto habrá que suprimirlo. Así, la solución a estos problemas es *el encierro*; el desocupado es sostenido con dinero de la nación, a costa de la pérdida de libertad individual. Se establece una subjetividad basada en un sistema implícito de obligaciones, donde se tiene derecho a ser alimentado pero a costa del apremio físico y moral de la internación.

Los internados no sólo han desempeñado un papel negativo de exclusión, sino también desde sus prácticas una forma positiva de organización. “(...) Sus prácticas y sus reglas han constituido un dominio de experiencia que ha tenido su unidad, su coherencia y su función. Ha acercado, en un campo unitario, personajes y valores entre los cuales las culturas precedentes no habían percibido ninguna similitud (...)” (Foucault, M. 1998: p. 132)

Se logran generar las primeras clasificaciones entre los miserables, se distingue entre los pobres buenos y los malos, los de Jesucristo y los del demonio, y cada uno delata la utilidad del internamiento. Los buenos son agradecidos de la beneficencia de la autoridad, son humildes, pacientes y contentos por su condición. Los demoniacos se quejan del encierro: haraganes, borrachos, mentirosos, y por esto deben estar encerrados. Se justifica la internación por el beneficio en los primeros y por el castigo en los segundos.

Esta oposición entre los buenos y los malos es indispensable para la significación de la internación. El discurso médico los designa y clasifica, y la locura se reparte en la dicotomía según su actitud moral, develando tanto la beneficencia como la represión en la internación.

Como ya se mencionó, la internación se genera desde la crisis económica europea, pero fuera de esto las posibilidades de encierro toman un nuevo sentido. Se concede una nueva utilidad, ya que no basta solo con encerrar a los desocupados, se les da trabajo y se transforman en una fuerza productiva y útil para la sociedad. Pero este trabajo tiene un fundamento ético y moral, porque el trabajo-castigo, dirá el autor, tiene un valor de penitencia y un poder de redención. Se transforma en una ética, los ociosos son obligados a trabajar formulado en base a la exigencia de la reclusión. En estos espacios emerge la

locura; espacios de ociosidad indeseada, condenada, encerrada, y la ley del trabajo produce trascendencia ética.

La locura es ociosa, es improductiva para la sociedad, inútil para su devenir. La sociedad rechaza, condena, cualquier elemento que interrumpa con la ética laboral y productiva generada en la época clásica. La moralidad en la producción identifica a la locura como los otros, pero cuando se habla de los otros no significa que sean de otro lugar, son otros porque rompe con el orden burgués, se enajenan fuera de los límites de esta ética del trabajo. Así, los locos, al igual que los demás atrapados, estarán obligados a la regla laboral.

Dirá Foucault (1998) que los asilos no sólo serán los talleres de trabajo forzado, también serán los encargados de castigar y corregir las inmoralidades, ejercida desde lo más severo que se pueda instituir la penitencia sobre el cuerpo. Los encargados de estas instituciones deberán ser intachables, son travestidos por esta moralidad y encargados de la ética y el orden. En el “encierro” se esconde una metafísica de la ciudad y la política de la religión. Los temas morales del internamiento estarán a cargo de una policía que se constituye como el instrumento civil de la religión.

Lo inmoral, lo desviado, el desorden no puede ser ya afrontado por el orden. Las instituciones para la locura se traducen en un terreno neutro, un espacio casi sin tiempo donde la ciudad se suspende. La razón no quiere imponerse a los que intentan negarla; se triunfa sobre la locura, sobre una sin-razón que parece perturbar el orden establecido, se excluye, encierra, captura y atrapa, así como se atrapa a un animal o a una monstruosidad incorregible. La locura ya no es aceptable ni admisible como en tiempos anteriores; se reagrupa, reúne y recluye en un conjunto de muros de concreto. Se liga a la Razón, a las reglas morales y la rutina incansable.

Según el autor, desde la época clásica se comienza a aprehender una locura que había estado ignorada desde siglos anteriores. Los atrapados son clasificados en post del orden familiar y social. Las clasificaciones son frente a los discursos libres de las pasiones, una locura que ya no puede ser libre en sus fantasías, que antiguamente parecía tan lejana a lo humano y ahora es demasiado próxima, una sin-razón que sería el abandono del hombre a sí mismo.

El libertinaje moral pasa a la sin-razón, los atrapados son los enfermos venéreos, los promiscuos, los homosexuales, los degenerados, los mentirosos, los magos, los suicidas, las brujas. Toda una población se encuentra asilada, excluida, extranjera en su propia tierra: *los que antes eran peligrosos se transforma en personajes*. La sin-razón se mide por la desviación social y el loco se va confundiendo con todos estos personajes, reabsorbido a esta masa indiferenciada de desviación y por lo tanto necesaria de ser excluida

A partir de esta masa diferenciada se comienza la clasificación y la cura de los discursos médicos. La locura es tomada por la estructura racional, manoseada, estudiada, fragmentada. Con el tiempo lo loco deja de ser algo del alma, se constituye como un desorden del cuerpo o como un desorden físico que es posible curar para que vuelva al mundo productivo y, así, se rehabilite para volver al lugar donde nunca debió haber salido.

Para Foucault la psiquiatría del siglo XIX tiene esta misión: La clasificación minuciosa y paciente, afinidad de síntomas, evolución progresiva, orígenes de causa, agrupaciones necesarias para el tratamiento. Ahora los locos se encuentran racionalizados en espacios patológicos: Manía, paranoia, demencia precoz, histeria, perversión. Y también se clasifican los síntomas: alucinaciones, extravagancias, delirios.

Las técnicas terapéuticas se localizan por un lado en el cuerpo, en la pasión y, por otro, sobre un movimiento discursivo de la razón. Por parte del cuerpo se habla de fortalecerlo a través del ejercicio, la regulación del movimiento, la purificación a través de las transfusiones de sangre, el uso de medicamentos, quemaduras, inmersión en el agua o cualquier técnica que permita volver a la cordura. Por parte de la razón se entiende la locura como un error, una doble inanidad del lenguaje y de la imagen, por esto es un delirio. Así, dentro de la técnica, aquello que pertenecía a lo inmoral a lo pasional, se transformará en enfermedad asume en un lugar orgánico. Mientras que lo que pertenecía a la sin-razón se concederá a la psicología.

Con esto, es posible dilucidar que en el pensamiento de Foucault se comienza a proponer la asimetría en las relaciones. Primero frente al encierro del loco a cargo de agentes morales y jurídicos, a cargo de los policías, los civiles de lo religioso. Segundo, frente a los discursos médicos que se empiezan constituir como discursos de verdad para estos individuos. Los locos son aquello que la medicina dicen que son. Y en el encierro el discurso médico y pedagógico prolifera en sus técnicas que busca corregir incansablemente.

Se produce casi una línea lógica circular en el análisis, quizás un proceso de tipo inductivo, donde Foucault presenta un gran encierro de individuales que anteriormente eran parte del mundo social.

Es posible pensar que en la tesis anteriormente expuesta se pone en juego la desviación, la anormalidad y el resultado es la exclusión. Es aquello que se constituye como lo otro, la monstruosidad construida por un deseo social de agrupar lo que pervierte cualquier orden social, donde claramente también se incluye las perversiones infantiles en la figura de la masturbación, pero la forma de encierro de esto lo veremos más adelante.

Pues bien, en la medida en que avanza la historia los procesos se hacen cada vez más sutiles. La violencia ya no parece necesaria para controlar aquello que no es humano. Lo no-racional se transforma en enfermedad y la técnica sobre el cuerpo y el lenguaje se inmiscuye a favor de la cura. La paradoja recae en que lo que se quiere encerrar luego se quiere sanar.

En el libro “Vigilar y Castigar”, Foucault propone que la desviación provoca un problema social. En este sentido, es la sociedad la que se desea castigar y vigilar, y ese temor –que quizás no tiene el loco- es lo que nos vuelve neuróticos. Sujetados a un orden que se instala más allá de nuestras voluntades, reproduciendo y repitiendo inconscientemente las asimetrías otorgadas por el Poder.

El Poder al parecer tiene un origen que lo devela Foucault en su genealogía de las cárceles. El castigo y la vigilancia parecen ser el referente. A finales del siglo XVIII y comienzos del XIX, el suplicio se elimina, ya no es necesario demostrar en la plaza pública los cuerpos destrozados, torturados, fragmentados de la forma más literal que se pueda comprender, no es necesario demostrar las consecuencias frente al rompimiento de alguna ley soberana. Este gran espectáculo pasa a las sombras en tanto proceso o hecho administrativo, se anula el dolor de los suplicantes y se comienza a herir algo que está más allá del cuerpo sufriente.

Se considera al cuerpo como intermediario, se pierde del sistema, se encierra, se trabaja y se priva de libertad. En este sentido, el “castigo” ha pasado de ser el arte de las sensaciones insoportables a una economía de los derechos suspendidos. En el siglo XIX sobreviene un tipo de sobriedad punitiva, y, aunque se mantienen formas de sufrimiento del

cuerpo dentro de las cárceles, el foco cambia. Ya no es sólo el cuerpo el que sufre, el alma es lo más importante, y el castigo ataca a la voluntad.

Esta acción sobre el alma ya no es sólo para aplicar un castigo, sino para generar una ciencia de él que sanciona, controla, neutraliza y modifica, hasta crear un cambio no solo en el crimen sino también en el sujeto, en el acto, en lo que *es* y *será*. Parece construirse y manipularse un sujeto con técnicas más sutiles que los antiguos espectáculos, técnicas que parecieran ser más perturbadoras. “(...) un saber, unas técnicas, unos discursos científicos se forman y se entrelazan a la práctica del poder de castigar (...)” (Foucault, M. 2002a: p. 29)

Para Foucault, el entrecruzamiento de estas prácticas de Poder permiten generar una “economía política” en el cuerpo. Las políticas accionan y transforman los cuerpos, y la economía los vuelve una fuente útil de producción. Se genera una “microfísica del poder” con aparatos e instituciones que se ponen en juego, y su propia validez se sitúa en estos funcionamientos y en los propios cuerpos, volviéndose estrategias y dispositivos de control.

Es *la disciplina* el mecanismo por excelencia; la concepción de un cuerpo y subjetividades dóciles, cualquiera que sea, puede ser corregida. Ya no es el loco que lucha contra los horrores de la internación, ahora es cualquier persona la que puede estar sometida al control.

En el siglo XVIII y XIX, el cuerpo del soldado es fabricado, corregido y habitado, convertido en objeto y blanco del Poder. Se incluye la noción de docilidad en el “cuerpo máquina”; la misma idea Tayloriana de la producción mercantil. En los cuerpos que son dóciles y útiles se sumergen paulatinamente en una “anatomía política” como máquina del poder, produciendo subjetividades por técnicas que permiten su utilidad. Para esto, se ocupan las Instituciones, configurándose en una distribución particular, en una arquitectura que garantizar la obediencia y maximizar la economía del tiempo y los gestos. Así, para Foucault (2002a), surgen tres elementos:

Primero, esta distribución exige una *clausura*; monotonía disciplinaria, espacios delimitados en colegios, talleres, fábricas, que permiten una especificación de un lugar heterogéneo a todos los demás y cerrado sobre sí mismo. Una clausura que necesita la localización elemental o la división de zonas, cada individuo se encuentra en su lugar, evitando las distribuciones por grupos, y se configuran espacios analíticos acompañados de

procesos arquitectónicos y religiosos. Segundo, los *emplazamientos funcionales* donde se fijan lugares que responden tanto a la necesidad de vigilar cómo a la necesidad de utilidad, tanto administrativo como político, logrando el proceso de clasificación. Por último, el *rango*, que es la distribución del lugar que se ocupa para la clasificación de las subjetividades; los cuerpos son individualizados, distribuidos y se hacen circular en un sistema de relaciones.

Por otro lado, Foucault menciona que este poder disciplinario se debe al uso de instrumentos simples, formado por la *vigilancia jerárquica*, la *sanción normalizadora* y en su combinación: el *examen*.

La *Vigilancia jerárquica* hace posible que los medios coercitivos se hagan visibles para quienes se aplican, instalándose la óptica y la vigilancia a partir de una arquitectura específica que permite el control interior, articulado y detallado. Las instituciones disciplinarias se configuran como una maquinaria de control a partir de un microscopio de las conductas para observar, registrar y encauzar. En esta vigilancia es necesario que se utilicen un personal especializado, constantemente presente y distinto a los regulados.

En la *sanción normalizadora* es el instrumento que perpetúa el castigo, a través del sistema doble “gratificación-sanción”, con la función de reducir las desviaciones. A partir de esta castigo y/o premiando acciones positivas es posible analizar y controlar las conductas buenas y las malas.

Por último, el instrumento más importante que configura los dos anteriores es el *Examen*. Esta es una técnica que sanciona y vigila normalizando a través de lo que clasifica e individualiza. En la disciplina se integra progresivamente y permite el intercambio de saberes. Así, esta disciplina es interna e invisible, y se objetiviza para controlar; se generan archivos que homogenizan al sujeto y sus cuerpos, convirtiéndolos en un caso que es posible juzgar y adscribir.

El sujeto es fabricado como objeto bajo un poder anónimo que produce realidades; se somete al cuerpo y se crea al sujeto, generándose un conocimiento de él, una ciencia de la subjetividad. Pero el cuerpo se transforma en ese intermedio que permite el disciplinamiento del alma. Así, esta disciplina genera una maquina de control -un panóptico-, que funciona como microscopio de conducta, observación, registro y

encausamiento; pero no sólo desde una vigilancia externa, sino que interna y continua, con técnicas que vigilan y controlan a este cuerpo sin violencia explícita.⁸

El control se instala en cualquier construcción institucional social; la fábrica, el ejército, la cárcel, el Estado, la familia, la escuela, los hogares de protección o la misma distribución de la ciudad, son en todos los lugares donde se construyen estas relaciones de poder. Todas las instituciones portan el poder y la vigilancia, producen subjetividades jerarquizadas, relaciones asimétricas que no pueden escapar a los discursos de verdad. Quizás como pragmática, las relaciones son orquestadas desde el Poder confundido y oculto en el lenguaje. El cuerpo es el recipiente por excelencia, la microfísica es capilar, la biopolítica es la unión de este cuerpo con su docilidad y utilidad.

Según la interpretación de Butler (2001), las ideas de Foucault proponen que los cuerpos están obligados a significar la ley prohibitiva de forma interna, como su esencia. Es una ley que se incorpora y los cuerpos son producidos y significados a través de ella. Es la ley de su alma, de su conciencia y de su deseo, y nunca aparece como externa a los cuerpos que subjetivan. Pero esto que se significa como interior en realidad se realiza *en la superficie* del cuerpo, generándose un efecto de espacio interno estructurado que se produce en la noción del cuerpo como un encierro vital y sagrado. El cuerpo carece de alma, por lo tanto se presenta como una carencia significante; y al ser el alma una significación de la superficie, niega y desplaza la distinción entre lo interno y lo externo.

Pues bien, quizás lo más explícito de estos elementos, descritos anteriormente por Foucault, respecto a la infancia, tiene que ver con la necesidad histórica de someter a los niños y niñas a un régimen especial de educación con el objetivo de transformarlos en adultos. En este sentido, la familia, la escuela y el Estado comienzan a ser los mecanismos de vigilancia para evitar su descarrío, en que el cuerpo sexual infantil toma toda su importancia.

Tal como dice Foucault (2002b), parece importante pensar el cuerpo como un lugar o una geografía donde el poder traza sus líneas, un poder que se explicaría desde las relaciones; una relación capilar que transita entre nosotros. Donde se centraría una *biopolítica* que se expresa en un control sobre la vida, desde la higiene, la familia, el

⁸ Se podrá concordar que esta vigilancia interna y continua parece relacionarse bastante a la noción “superyó” formulada por Freud en la segunda tópica. Una instancia que forma la conciencia moral, la auto-observación, la formación de ideales y la censura, lo que puede tener un registro incluso inconsciente.

colegio y la preocupación sobre la vida y la muerte. En conjunto con lo anterior, al instalarse el poder sobre el cuerpo, tiene una expresión evidentemente en sus aspectos sexuales, la cual estaría interceptada por este tipo de relaciones, por lo tanto un poder genitalizado que construye discursos verdaderos que no aceptan interrogantes.

Con esto, es posible entender la sexualidad como la expresión del poder, y es el cuerpo el espacio donde se integran las técnicas minuciosas de control, es en lo más íntimo donde confluye la corrección necesaria. Nuestro cuerpo, y por lo tanto nuestra sexualidad, es el espacio donde las lógicas culturales ingresan. El sistema sexo/género se refuerza y se reafirman las jerarquías que se venían ensayando históricamente.

Se podría entender que a partir de estos discursos de saber/poder se instalaría la simbólica del cuerpo en el género y la infancia, es decir, más allá quizás de pensar los cuerpos de las niñas y niños como lugares sin sexualidad, al parecer lo que justamente se controla es su sexualidad. Un control de los cuerpos que se pudiese instalar desde los mecanismos y discursos Estatales, aquellos discursos oficiales sobre su tratamiento especialmente a los niños y niñas desviadas y encerradas.

5.3. INFANCIA, HISTORIA Y NIÑEZ

El concepto de infancia se acompaña por construcciones históricas que otorgan posiciones distintivas al momento, o instante, donde se inicia la vida del ser humano en cada cultura. Por lo tanto, este concepto dista mucho de ser objetivo, generalizable y natural: cada sociedad define explícita o implícitamente qué es la infancia, señalando características, representaciones y qué periodo de la vida corresponde. En el caso de nuestro país la definición es sociojurídica y, según la Constitución Política, esta se ubicaría en la minoría de edad, es decir, entre los 0 a los 18 años de edad.

La etimología de la palabra infancia se basa en el latín *infans*, es decir: *el que no habla*. La *infantia* es equivalente a la incapacidad de hablar. Aquel que aún no accede a la palabra, aquel que aún ha accedido al orden del discurso.

Para el filósofo italiano Giorgio Agamben el problema del origen del sujeto en el lenguaje, y a través de éste, significa una expropiación de una *experiencia muda*. Por lo tanto, esta expropiación significaría entender la constitución subjetiva a partir del habla. Si esto es así, habría una experiencia originaria como momento anterior al sujeto, anterior al lenguaje. Una experiencia muda que el autor denomina como in-fancia. Y desde ahí la pregunta acerca de la posibilidad de una infancia fuera del lenguaje.

Ahora bien, el hecho de concebir la infancia como una sustancia psíquica pre-subjetiva se asimila al mito de un sujeto pre-lingüístico. No es posible buscar una infancia independientemente al lenguaje, justamente porque es nominada en y por el lenguaje. “(...) Infancia y lenguaje parecen así remitirse mutuamente en un círculo donde la infancia es el origen del lenguaje y el lenguaje, el origen de la infancia (...)” (Agamben, G. 2003: p. 66)

Si el lenguaje se constituye dentro de un estatuto semiótico, es decir un conjunto de signos que cargan a una cultura, el momento del nacimiento del ser humano no podría estar ajeno a este sistema. Por ejemplo, con el hecho de ser nominados y nombrados antes de adquirir el habla, o incluso antes de nacer, el sujeto se inserta en la paradoja del lenguaje. Una inserción subjetiva que obliga pertenecer a una cultura, una infancia inundada de una experiencia muda mientras es hablada por otros –o por un otro que es representante del gran Otro lacaniano-.

Así, el encuentro con el lenguaje, o más bien con el enunciado, concreta en el *infans* lo que Piera Aulagnier (2001) denomina como *violencia primaria*. Este encuentro comenzaría con la forma que el/la principal cuidador/a –que por lo general en nuestra cultura es la madre- habla del niño y le habla directamente. Generando por un lado un efecto anticipatorio, en la medida que se anticipa a los deseos del niño o niña, y por otro lado, imponiendo un lenguaje a aquel que aún no puede generar una respuesta a través del habla.

Es decir, una violencia en la interpretación del lenguaje en un *infans*, otorgando la palabra a la misma experiencia que aún no tiene palabra. Este efecto anticipatorio y esta imposición de lenguaje generan una oferta del otro que precede a la demanda⁹. Se oferta el lenguaje, y su articulación en el habla, antes de que se solicite, justamente porque se

⁹ Oferta que podríamos denominar en este primer momento como “oferta de palabra”, a pesar de que Piera Auglanier define como oferta a “las palabras y los actos maternos” que anticipan lo que un niño puede conocer.

desconoce y porque en el principio se encuentra una experiencia muda. Y es en esta oferta de palabra donde se derrama un flujo que crea sentido, anticipándose a la capacidad de lograr reconocer estos significados.

Agamben (2003) propone que es en el círculo entre infancia y lenguaje donde la *experiencia originaria* cobra sentido. Esa experiencia muda, esa *in-fancia*, no es algo que preceda cronológicamente al lenguaje. No habría algo así como una experiencia que deja de existir para entrar al habla. No es algo que se abandona completamente, sino que coexiste desde el origen con el lenguaje. Es decir, esta *experiencia originaria* se constituye en la medida que el lenguaje la expropia cuando produce al sujeto; lenguaje y experiencia se formulan mutuamente.

Por lo tanto, si el lenguaje funciona como el tope, como el vigilante para acceder a la infancia, el problema de la experiencia originaria del ser humano es el problema del origen del lenguaje y su acceso a través de la *lengua y el habla*. El autor menciona: “Como infancia del hombre, la experiencia es la mera diferencia entre lo humano y lo lingüístico. Que el hombre no sea desde siempre hablante, que haya sido y sea todavía un in-fante, eso es la experiencia.” (Ibid.: p. 70)

Para el autor, la infancia actúa sobre el lenguaje, constituyéndolo y condicionándolo. Y en la medida en que exista esta experiencia, el lenguaje no podría presentarse como una totalidad y verdad.

Tal como vimos anteriormente, la experiencia se constituye en la medida en que el lenguaje la expropia. Si esto es circular y se implican mutuamente, entonces en el momento de existir esta in-fancia se expropia el sujeto del lenguaje, y, por lo tanto, la experiencia muda debe volverse verdad. Así, la infancia se manifiesta en el lenguaje al constituirlo como el lugar de la verdad, y lo indecible queda en el registro de la infancia.

Pero para Agamben (2003) la infancia genera un efecto más importante sobre el lenguaje: la escisión entre *lengua y discurso*, siendo característico del lenguaje humano. Lo original del ser humano, a diferencia de otros seres, es la escisión entre lengua y habla, entre lo semiótico y lo semántico o entre sistemas de signos y discurso. En este sentido, la infancia marca esta escisión ya que no se es hablante, y para hablar debemos constituirnos como sujetos del lenguaje, debemos decir *yo*.

Ahora bien, este origen del ser humano, plantea una discontinuidad y diferencia inevitable entre lengua y discurso. Y, para el autor, sería en esta discontinuidad donde se fundamenta la *historicidad* del sujeto. Porque se nos presenta una infancia, porque el lenguaje expropia la experiencia, se instala la diferencia entre la lengua y el discurso, y por esta diferencia o escisión emerge la misma historia. Así posiblemente la historia emerge como ese recuerdo que el discurso en algún momento de nuestra vida, en la infancia, no nos pertenece, como esa huella mnémica que nos da noticia sobre el momento que debimos aprender a hablar, porque anteriormente no teníamos esa capacidad.

Es aquel recuerdo el que nos abre la posibilidad de que el habla, por lo menos en un primer momento, pasaba por otro. La nominación y la experiencia lingüística pasaban inevitablemente por otro que sostenía nuestra propia imagen especular. Por esta imagen que, como Lacan (2008a) lo describe en el estadio del espejo, conforma nuestros primeros fantasmas a partir de una ilusión de organización que luego es imprescindible sostener en el lenguaje del Otro, en su nominación y su discurso.

Es así como la lengua nos antecede, el conjunto de signos ya se encuentran antes incluso que algún sujeto piense en nacer. Y se nos presenta ante el discurso de otro que ocupa este sistema lingüístico y nos dirige su habla, que nos designa algún nombre o significado.

Pero en estricto rigor, en la lengua, en el registro semiótico, no hay historia, ya que si fuésemos hablantes desde nuestro nacimiento, no existiría una infancia en el ser humano; no habría una escisión, ni discontinuidad ni diferencia, donde podría producirse alguna historia. Dirá Agamben: “La infancia, la experiencia trascendental de la diferencia entre lengua y habla, le abre por primera vez a la historia su espacio”. (Ibíd.: p. 73)

Por lo tanto, para el autor, el misterio de la infancia solo puede ser resuelto en la historia. Una historia que también cae en la constante discontinuidad entre lenguaje y habla. Porque esta historia no sería un proceso lineal y continuo de la humanidad hablante, sino aquello que se encuentra lleno de intervalos y escisiones. Dice: “Lo que tiene su patria originaria en la infancia debe seguir viajando hacia la infancia y a través de la infancia.” (Ibíd.: p. 74)

La propuesta de Agamben termina siendo una idea profunda sobre el comienzo de la historia y su principio en la infancia. En este sentido, al proponer que en la experiencia

originaria el ser humano no se encuentra dentro del discurso –Instancia de red Simbólica donde se encuentra el sistema sexo/género y las lógicas del patriarcado-, pero inevitablemente sí dentro del lenguaje, da cuenta de la escisión fundamental del sujeto. Esto, porque el lenguaje tendría un estatuto natural, compartido por todos los seres vivos, pero este lenguaje se materializa en el ejercicio del habla y en la construcción del discurso, y la infancia carecería de esta agencia.

En el círculo, y su continuidad –discontinua-, emerge en la consideración de que infancia y lengua se implican mutuamente; una expropia a la otra y viceversa, y con esto la emergencia de la historia en el sujeto. Para hablar es necesario despojarse de una infancia y así constituirse sujeto en el lenguaje.

Por lo tanto, la infancia rompe el mundo cerrado y puro de la lengua, y el discurso emerge como el espacio donde la infancia deja de existir; lo semiótico se transforma en semántico. Y para que el ser humano se constituya sujeto debe apropiarse de los signos y transformarlos en discurso.

Ahora, es posible hacer la hipótesis de que a esta historia no se accede por el simple hecho natural y evolutivo del ser humano. El entrar al orden del discurso simbólico no puede ser visto como algo ajeno a lo que nos hace constituirnos como seres sociales, a aquel lazo social que nos permite entrar al habla.

Piera Auglanier deja en claro que la palabra se transmite de generación en generación, el discurso se dirige al *infans* en forma de violencia de interpretación, cuando se encuentra en ese momento de la experiencia muda. Es en esta violencia donde la historia cobra todo su sentido, una historia que a la vez es prehistoria en el sujeto. Así, el discurso, como aquello que nos hace vincularnos a otro, puede terminar siendo el contenido donde se estructura la historia del sistema sexo/género en la niñez.

En este sentido, si la entrada en el discurso es lo que hace emerger la historia, posiblemente, entonces, al comprender cómo se forma la infancia comprendemos el discurso simbólico donde se instituye.

5.3.1. Los Imaginarios de la Infancia y la Niñez de Occidente

Es importante hacer una primera distinción entre infancia y niñez. Tal como se mencionó anteriormente, la infancia puede ser entendida como ese momento que el ser humano debe pasar para convertirse en sujeto escindido por el habla, ese momento de experiencia muda que puede resultar generalizable a la concepción de sujeto, atrapado en la división entre hablante y ser.

Por otro lado, la niñez puede ser entendida como un colectivo que suma a los niños y niñas, es decir la *infantia* encarnada y compuesta por todos los discursos simbólicos que la instituyen, ocupándose el conjunto de signos para generar relaciones de dominación y enunciados que marcan su construcción: discursos institucionales, discursos de género, discursos de sexualidad, discursos biopolíticos.

Parece necesario que se entienda la niñez como un concepto pragmático, que ayuda a comprender que en nuestra sociedad a lo largo de la historia existe un colectivo definido por estas características, y, a la vez, determina sus relaciones con el mundo adulto.

Una niñez en el cual podríamos realizar un recorrido genealógico sobre sus representaciones e imágenes. Representaciones que, por lo demás, son las formas en que los adultos logran delimitar el universo de la infancia pragmática, y así instituir los límites entre lo normal y lo anormal: relaciones de amor, de dominación, de poder y de lucha, de sexualidad, de horror; encadenadas en todos los discursos e instituciones que construyen esta infancia.

Por lo tanto, esta diferencia entre niños y adultos, como dos colectivos en constante disputa, significa una relación basada en cómo los deseos de estos adultos se proyectan en los niños y niñas, y así cómo surgen los imaginarios puestos en ellos a través de los propios fantasmas que emanan los sujetos dominantes.

Sobre la base de este marco conceptual, las preguntas se dirigen a cómo los adultos se constituirían en los sujetos y los niños/as en sus objetos: las historias de la infancia son en realidad la historia de la niñez en relación con los adultos.

Parece importante aclarar que lo presentado en esta investigación no es un análisis de la familia, con todas las relaciones que esto significa, sino más bien una posible reflexión de la relación entre niños y adultos donde las instituciones en general, como la

familia, la escuela, las iglesias, los internados o los hogares, juegan como telón de fondo. Un telón claramente cargado de historia y representaciones, y, de ninguna forma, un escenario neutro, sino, por el contrario, colmado de los avatares conflictivos en el registro de lo simbólico y lo imaginario.

Podríamos adelantar, como ya se mencionó anteriormente, que fueron los discursos morales aquellos que marcaron el camino sobre cómo se piensa en la niñez, instituyendo las relaciones de dominación y los tratos que se fueron dando a lo largo de la historia social.

Claramente los orígenes de estos imaginarios pertenecen a una sociedad europea que se dividió entre la Edad Media, con el Renacimiento como época intermedia, y la Modernidad. Y esto marca una diferencia entre los tiempos históricos y políticos de nuestro país; la Conquista, el Colonialismo, La Independencia y solo posteriormente el ingreso al Proyecto Moderno. En este sentido, la historia europea no podría generalizarse a todos los países, regiones, etnias y culturas, ya que en términos cronológicos, los tiempos y las ideologías sociales/políticas, se formularon en distintos procesos.

En el caso de Francia, por ejemplo, los cambios que marcan el inicio de la Modernidad se dieron entre los siglos XV y XVIII, culminando con una “Revolución Francesa” que luego se extiende a otras naciones de Europa. Mientras que en Chile, el ingreso del Proyecto Moderno podríamos situarlo desde mediados del XIX hasta el XX, momento en que la burguesía de nuestro país lo pone en juego a partir de sus viajes a Europa, intentando hacer un símil en nuestra nación sobre las nuevas formas de organización, la arquitectura, la economía y las instituciones, como modelos de funcionamiento desde el primer mundo.

Por lo tanto, no podemos negar que para Chile, y Latinoamérica en general, las ideas europeas funcionaron como un referente en lo que llamamos el “pensamiento occidental”. Que no es más que este pensamiento burgués –reemplazante de la antigua aristocracia- aplicado a nuestra propia tierra. Y con esto, las ideas llevadas al Universo de la Infancia, también son representadas a partir de aquellos ideales.

Para lo anterior, la investigación histórica realizada por Philippe Ariès resulta una propuesta interesante para comprender las construcciones simbólicas e imaginarias en torno a las relaciones entre la niñez y la adultez en la sociedad europea, lo que luego se va trasladando hacia nuestra sociedad. Por lo pronto, podría pensarse como una historia

pesimista de la infancia, a diferencia de otros historiadores que plantean su progreso evolutivo¹⁰ culminando con la consideración de que los niños y niñas son sujetos de derecho. Aún así, se demuestra en las ideas de Ariés el comienzo de las nociones de infancia surgidas en Francia, y que al mismo tiempo, podrían comprenderse como un respaldo para el proyecto moderno.

Como sabemos, la Modernidad fue incentivada por el pensamiento de Rousseau, que en el caso de la niñez se representan a través de “El Emilio” escrito en 1762. Aquí el pensador francés sostiene que el hombre es bueno por naturaleza y su corrupción es dada por el medio donde vive, proponiendo un marco educativo institucional que permite sostener este mal social y así llegar al ciudadano ideal. Al mismo tiempo, justifica el por qué las mujeres deben recibir una educación distinta que los hombres, ya que ellas son su complemento, y solo la educación hacia el género masculino aseguraba el orden político y social, siendo necesario expulsar al género femenino del ámbito público por ser distractoras de este orden y culpables de la promiscuidad social.

En este sentido, es importante destacar que este texto sirvió de inspiración para el proyecto institucional moderno en la infancia. Por lo tanto, la historia y reflexiones emergidas en Francia resultan relevantes para comprender cómo se instalan los imaginarios occidentales que llegan posteriormente a nuestro país.

Haciendo esta salvedad, también es medular considerar, de antemano, que en la historia presentada por Ariès no se distingue de forma profunda la diferencia de los niños varones y las niñas mujeres en relación con las y los adultos de la sociedad europea. Es

¹⁰ Como la tesis de De Mause (1994) sobre la infancia, la cual se refiere una idea histórica-evolutiva de esta, que, principalmente en occidente se divide en etapas según la época característica donde se sitúa. Este autor propone que mientras más retrocedamos en el tiempo, menos valor se le atribuye a la infancia. En un sentido cronológico, desde la época más antigua hasta la actualidad, la primera etapa que propone el autor es el infanticidio; donde los padres resolverían sus conflictos y ansiedades matando a sus hijos - especialmente a las niñas-, ocurriendo hasta el siglo IV de nuestra era, justificado por la religiosidad o por la precariedad económica. La segunda es el abandono; presentándose un reconocimiento del niño como un humano con alma, pero ante las dificultades se recurre al abandono, esto se presenta desde el siglo IV al XIII. La tercera etapa es la ambivalencia; ocurriendo entre los siglos XIV y XVIII, entra el niño en la vida afectiva de sus padres, moldeado física y moralmente según sus preferencias. La cuarta es la intrusión; siendo lo principal la negación de la relación con el niño, imperando la protección de este más que una relación de afecto y estímulo, no es de extrañar que esta etapa coincida con la creación de las instituciones educativas y de protección de la infancia. La quinta es la socialización; encontrándose desde el siglo XIX hasta mediados del XX, donde al niño se le debe formar y guiar “por el buen camino”, lo que podría explicar la aparición del Estado Protector. La última etapa que propone el autor es la de ayuda; la cual seguiría hasta la actualidad, permitiendo reconocer a los niños como sujetos con derechos personales, sujetos de una historia y de una forma de ser o estar en el mundo.

decir, el autor toma al sujeto niño (masculino) de forma genérica, y en sus construcciones no se logra inferir si solo está hablando de los varones o también incluye a las mujeres; lo que puede ser un producto del sesgo masculinista, de las construcciones históricas, en nuestra cultura patriarcal. A pesar que el autor explicita algunas diferencias, que serán expuestas más adelante, resulta relevante para esta tesis complementarla con otras investigaciones que permitan entregar un panorama de las diferencias entre niños y niñas, representadas a través de los sistemas de sexo/género.

Pues bien, Philippe Ariès (1987) propone que la infancia, tal como la entendemos actualmente, nace en la modernidad. De esta manera se presentarían dos momentos distintos, y la diferencia se relaciona con la posición que ocupa el niño o niña para la sociedad adultocéntrica: el primer momento se encuentra en la Edad Media, que luego del destete la niñez entraba de inmediato al mundo adulto. En esta civilización no se presenta la idea de la educación como algo relevante sino que importa más la responsabilidad de la familia: entregar la vida, los bienes y los apellidos.

Por su parte, Françoise Dolto (1996) asegura que la literatura medieval Europea posiciona a la niñez en el lugar del pobre, apestado o excluido. En los textos clericales los niños y las niñas aparecen como seres desconfiables y vulnerables a las fuerzas oscuras. El recién nacido se visualiza como un ser inferior, sin espíritu y cargados del pecado original, representante de la maldición del hombre por ser expulsados del paraíso. Es decir el niño/a es ese perverso en estado latente que sólo la religión puede salvar –muy parecido a la idea del niño/a como *perverso polimorfo* propuesta por Freud-.

Según Ariès, hasta el siglo XVII, en las representaciones artísticas no había un espacio para la infancia tal como la entendemos hoy en día, es decir, a pesar de que se presentan imágenes de niños y niñas, estas no correspondían a la supuesta realidad corporal. En las pinturas se muestra una imagen de miniatura otomana, donde los niños/as eran dibujados como adultos pequeños. Así, las representaciones que circundaban eran que la infancia se constituía como una época de transición, que ocurría rápidamente y de la cual no se tenían recuerdos, o por lo menos no era necesario mantenerla en la memoria.

En estas representaciones, deformadas según lo que actualmente podríamos pensar, aparecerían varios tipos de imágenes: la primera es *El ángel*, que es plasmado bajo una apariencia de hombre joven, vestido con túnicas que representaban una elevación espiritual.

El segundo, era el representado por *el Niño Jesús o la Virgen Niña*, vinculándose la infancia al misterio de la maternidad y el culto mariano, un niño buscando en el seno de su madre o dispuesto para abrazarla, y una niña que representaba la infancia de la Virgen. Si bien, como ya hemos mencionado, estas imágenes son de niños y niñas, la representación era más bien de una o un adulto enano.

Por otra parte, en la época gótica aparece el *niño desnudo*; el Niño Jesús no aparece desnudo hasta finales de la Edad Media, pero las alegorías de la muerte y del alma introducen la imagen de una joven desnudez, aunque en el arte medieval este cuerpo desnudo por lo general era representado como asexuado.

Por lo tanto, el niño no está totalmente ausente en la edad media, pero para Ariès nunca se presenta en un retrato real, sino más bien encausadas en la miniatura ottoniana y en el plano místico/religioso.

Todas estas representaciones de la niñez, que se daba a través de la imagen, también se demostraban en las indumentarias y vestimentas que se ocupaban. Según el historiador francés, desde que los niños y niñas dejaban de usar los pañales, o un tipo de faja que se ceñía a su cuerpo, se les vestía como los demás hombres y mujeres de su condición social. Los niños y niñas eran vestidos como adultos, pero se mantenía visible la jerarquía social mediante su traje.

Ahora bien, aunque en la sociedad medieval no se presentaría un sentimiento a la infancia tal como el de hoy en día, no quiere decir que los niños estuviesen descuidados. Según el autor, el sentimiento de la infancia no debe confundirse con el afecto por ella, solo que no existía una idea de particularizarlos como un conjunto de individuos que se distingue del mundo adulto. Claramente se presentaba un primer momento donde la niñez era cuidada y protegida. Había una idea de que aún resultaban seres frágiles para mezclarse en la sociedad, pero en el momento en que ya mostraban rasgos de independencia, comenzaban a pertenecer a la sociedad adulta y no se distinguían de ellos.

Por otra parte, era una época en la cual la mortalidad infantil era bastante alta. Si un niño o niña morían, no había una representación de que era importante recordarlo/a, persistiendo la idea de que muchos nacían y su supervivencia era problemática, por lo menos para la niñez que no pertenecían a la nobleza. Así, el sentimiento que predominó durante mucho tiempo fue aquel de engendrar muchos hijos e hijas, para solo conservar

algunos, y los adultos no podían apearse en demasía a lo que era considerado como un eventual desecho.

5.3.1.1. *El proyecto Moderno de la Infancia.*

Para Ariès el segundo momento de la infancia tiene su origen en la Modernidad y se extiende durante el siglo XX. En esta época comienza a surgir un interés por diferenciar a los niños y niñas de los adultos, y este sería el principio de la delimitación del universo de la infancia, definiendo quiénes forman parte de él y quiénes no.

Quizás una de las principales situaciones que marcan esta separación, es que en la Edad Media la niñez era fugaz y era breve en el tiempo, pero en la modernidad se comienza a elaborar poco a poco la idea que la infancia debe durar un tiempo más prolongado. Con respecto esta consideración, vemos aparecer la inequidad de género, puesto que solo se incluía a los niños varones, ya que las niñas mujeres tendrán que esperar, como lo veremos más adelante, para ser consideradas dentro de este colectivo.

En el siglo XVII, dos instituciones ayudaron en esta nueva construcción: primero, la escuela que se comenzaba reservar al mundo infantil primeramente masculino, ya que las niñas, como lo señala Cristina Segura (2007), ingresan a la institución escolar entre los siglos XVIII y XIX gracias a la Ilustración. Segundo, la familia moderna como un espacio privado e íntimo. Dos instituciones que comenzaron a adecuar a la infancia en los lugares del encierro: en primer lugar, el ingreso de la niñez a las instituciones escolares, a una institución cerrada, generaba los límites que hacía más real esta separación con el mundo adulto, apareciendo una idea de la educación junto con una moralización de la sociedad burguesa. La enseñanza comienza a elaborarse como un lugar esencial para los niños y posteriormente para las niñas. Se reconoce que no estarían preparados para afrontar la vida, sino que era preciso someterlos a un régimen especial antes de dejarlo vivir con los adultos.

La motivación de aquello, según Ariès (1987), principalmente provendría de los reformadores escolásticos del siglo XV, como el cardenal de Estouteville, Gerson y los Monjes Jesuitas, y en el siglo XVII los Oratorianos y los Jansenistas. Es decir, reformadores que pertenecían principalmente al mundo católico de la sociedad europea.

La tradición que marca el camino de la construcción de la institución escolar en nuestros tiempos, tuvo sus comienzos en la Edad Media. Claramente en la antigüedad existía un sistema de enseñanza determinado, especialmente en los tiempos grecorromanos, pero esta enseñanza tuvo un quiebre por su carácter profano dentro del triunfo del cristianismo.

Pues bien, según Ariès (1987), la escuela de la Edad Media funda una forma de escolaridad e instrucción muy particular. Una escuela medieval que nace frente a una necesidad del reclutamiento sacerdotal, es decir, en este caso solo era para varones, ya que el ejercicio de esta función exigía conocimientos mínimos: textos literarios, litúrgicos, científicos y artísticos. Sin estos conocimientos era imposible celebrar una Misa o administrar los sacramentos. Así, esta instrucción era principalmente profesional o técnica, y era una escuela que estaba reservada para tonsurados, clérigos y religiosos. Se entiende que dicha escuela estaba destinada a formar futuros servidores para la Iglesia,

Esta instrucción especializada se daba dentro de las catedrales con la presencia de los obispos, e inclusive existían mandatos donde se les obligaba a los sacerdotes rurales formar sus propios sucesores, siendo el origen de una escuela rural desconocida en los siglos anteriores.

Ahora bien, según Segura (2007), lo religioso ocupa un papel preponderante sobre todo en lo que respecta a la enseñanza a las mujeres, con el objetivo de definir su espacio y comportamiento social. En la Edad Media las personas que recibían educación superior pertenecían a la nobleza o burguesía, y mayoritariamente eran hombres, pero también había situaciones donde las mujeres ingresaban a la enseñanza a través de la vida religiosa, porque servía como posibilidad para acceder a una educación superior, fuera del ámbito familiar, pero siempre en una demarcada desigualdad.

Por otra parte, como lo señala la autora, durante la Edad Media, en términos estrictos, la educación se daba tanto para niños como para niñas dentro de la familia y frente a los requerimientos del Señor Feudal. Esta educación era más bien igualitaria hasta los 5 años de edad, porque era otorgada por la madre, pero luego de esta edad los niños y niñas requerían de una educación diferente para responder a las funciones designadas según su género y clase social. En este sentido, la educación de los niños varones estaba a cargo del padre y la educación de las niñas mujeres a cargo de la madre, y su objetivo era enseñar

a cómo comportarse de forma debida según su diferencia sexual. Recordemos que en esta época los niños y niñas pasaban rápidamente al mundo adulto, por lo tanto la enseñanza tenía que ver con que puedan funcionar precozmente según su género.

Pues bien, para Ariès (1987), en la edad media y un tiempo posterior, la escuela, que solo se daba para el género masculino en espacios religiosos, permaneció indiferente a la repartición y distinción de las edades. Su objetivo no era educar a la infancia, menos disciplinarla. La escuela era técnica para la instrucción de los clérigos; jóvenes y viejos ingresaban y permanecían en estas instituciones lo cual podía durar toda la vida. Recordemos que en el caso de las niñas, en estricto rigor no ingresaban a una institución escolar, sino que el claustro era una posibilidad para que ellas puedan acceder a lecturas que fuera del encierro religioso eran casi imposibles.

Por lo tanto, en el caso de los varones, el estar en edad escolar no significaba ser niño, las personas ingresaban a la educación cuando se estaba preparado para recibir las enseñanzas, ya sea muy temprano o muy tarde. La edad de ingreso no era una edad precisa, así como tampoco el tiempo que se debía mantener dentro de la enseñanza, todo dependía de la región europea donde se encontraran. Aunque lo común sí parecía ser que los responsables en otorgar estos aprendizajes eran las órdenes eclesiásticas. Françoise Dolto señala:

La apertura de las escuelas de clérigo fue para la Iglesia un medio para contar sus rebaños, para adueñarse de sus fieles desde la primera infancia. En efecto, los clérigos no admitían más que a los sujetos cuyos apellidos constaban en el registro de bautismo. Había una razón política interna para esto: eran los únicos cristianos a los que se quería instruir. Y también una razón práctica: ¿cómo efectuar un control de la asiduidad si no se puede llamar a cada alumno por su apellido? (Dolto, 1996: p. 50)

Como ya se mencionó, la enseñanza primaria era algo que se adquiría dentro de la familia o en el oficio tanto para niños como para niñas. Y la escuela de la edad media, destinada solo para varones, era una escuela profundamente técnica y especializada hacia el estudio del latín, la teología y la religión. Tampoco había una idea generalizada de una enseñanza superior de Letras y Ciencias.

Por otro lado, como lo señala Segura (2007), en el caso de las niñas la instrucción que debían recibir, según la educación familiar, era orientada al servicio doméstico del que se ocupaban precozmente, y cuya responsabilidad final era el matrimonio y tener hijos. Ahora bien, esta instrucción se sustentaban empíricamente en tratados que enseñaban a como las niñas debían comportarse. Así, por ejemplo, en España se encuentra el tratado del *Jardín de las Nobles Doncellas*, escrito por el Fray Martín de Córdova, o los tratados de Juan Luis Vives y Juan de la Cerda, ubicados en el siglo XVI, trazando un programa educativo donde “el silencio” es lo fundamental para la educación femenina, excluyéndolas de actividades como danza y música.

En la modernidad no todos ingresaban a la escuela, ni siquiera a la más elemental. Por lo tanto, para aquellos que no ingresaban o solo estaban unos pocos años en el colegio, y la infancia seguía siendo fugaz como en la Edad Media. En el siglo XVII muchos jóvenes nobles se resistían a integrarse a la escuela e ingresaban directamente al ejército. Esto desaparece en el siglo XVIII, con el comienzo de la Ilustración, donde se empieza a exigir un ciclo escolar antes de entrar a la milicia. Por lo tanto, se marcaba poco a poco una infancia más extensiva frente a la importancia en la educación.

Ahora bien, la distinción de género si marcaba una diferencia notable. Las mujeres no tenían la oportunidad de ingresar a la escuela durante estos siglos –porque no serían ni sacerdotes ni militares-, por lo tanto la idea de una infancia breve para ellas permanecía intacta. Se convertían en mujeres a muy temprana edad, dispuestas a contraer matrimonio y dedicarse a la reproducción.

Pero si se podría pensar una diferencia entre las mujeres que ingresaban a los claustros, como ya se venía dando desde la Edad Media, realizando sus estudios y lecturas solo para formación religiosa. Aunque este fenómeno no estaba generalizado, ya que una gran mayoría de niñas eran enviadas a conventos que no estaban destinados a la educación, pero sí al seguimiento de prácticas piadosas y a la instrucción santa. Es decir, la extensión de la infancia para las mujeres debía esperar, ya que si no eran casadas entraban a una institución religiosa donde posiblemente las consideraban adultas desde su ingreso.

Por otro lado, desde el Medioevo, venía apareciendo un proyecto humanista dentro del pensamiento religioso, que no hacía diferencia respecto a la posibilidad de recibir educación, todos y todas tenían el mismo espíritu, por lo tanto la diferencia sexual no era un

impedimento para adquirir conocimiento. Pero, tal como lo señala Segura (2007), este movimiento fue cuestionado tanto por el pensamiento laico como por el pensamiento eclesiástico dominante, y las mujeres fueron alejadas de la educación que el humanismo proponía, teniendo que dejar la escritura y la lectura, insistiéndose en la subordinación femenina de la cultura patriarcal.

Como lo señala la autora, desde la Modernidad aparecen los colegios para niños y niñas, separados unos de las otras, principalmente en las ciudades y vinculados a instituciones religiosas. En el caso de las niñas surgían los “colegios de doncellas”, pero su función tenía un carácter asistencial más que adquirir conocimiento. Eran los primeros Hogares que se dedicaban a recibir niñas huérfanas, y junto con asistirlas también se les otorgaba educación primaria.

Pero en lo que respecta a las familias poderosas, se seguía con la idea de que las niñas debían permanecer dentro del hogar, y su instrucción, dada por preceptores clérigos, se basaba en el comportamiento para ser buenas cristianas y algunas nociones de lectura y escritura que se referían al trabajo doméstico: recetas de cocina, prácticas curativas, oraciones, devociones, entre otras. Se debía aprender, al mismo tiempo, letras, hilar, labrar y cocinar. La mayor parte de las mujeres recibían su educación para someterlas a lo que la sociedad patriarcal esperaba de ellas.

Ahora bien, como lo menciona Rosa María Capel (2007), fue el proyecto Ilustrado lo que hizo aparecer la discusión si las niñas deben ingresar el mundo educativo, y durante el siglo XVIII los filósofos y gobernantes tienen entre sus temas la educación femenina. Así, se comienza a pensar que las mujeres debían recibir educación, incluso el mismo Rousseau lo propone, pero a partir de una enseñanza que la ponga al servicio de los hombres. Por su parte, en la Inglaterra de este siglo, Mary Wollstonecraft con su obra *Vindicación de los derechos de la mujer*, plantea la necesidad de una educación para las mujeres del mismo nivel que para los varones, cómo crítica al modelo rousseauiano el que, finalmente, termina por instalarse en el imaginario social y en la política educativa europea. Al mismo tiempo, se armaban nuevas discusiones, ya que, por ejemplo, la española Josefa Armay Borbón defiende una educación igualitaria entre niños y niñas en lo que respecta a la religión y las leyes civiles, pero la diferencia se arma ya que la niña tendría que estar más centrada en la familia.

Así la educación, debía tener una parte física y otra moral, la primera dedicada a los saberes relacionado con el cuerpo –nutrición, higiene, embarazo, enfermedades infantiles–, y la segunda, una instrucción que potencie los valores del espíritu y la razón, que permite formar el carácter para el decoro social. Y sólo las que poseen las capacidades precisas le podrían dedicar tiempo a la filosofía, historia y aritmética; las más capaces, latín y geografía, y las con buen gusto, danza, música y dibujo.

Ahora bien, esto solo se resuelve a finales del siglo XVIII y principios del XIX, donde se reclama en Europa una educación igualitaria para hombres y mujeres, principalmente porque serviría para fortalecer el cuerpo y formar el corazón, lo que posibilita adquirir el hábito de la virtud. A pesar de esto, en los sectores conversadores se seguía manteniendo una educación diferencial tanto para el género como para las clases sociales, lo que se mantuvo durante bastante tiempo.

Para entender cómo fue progresivamente cambiando la idea de la educación, como también la formulación de una institución educativa especializada en la niñez, Ariès (1987) propone que la diferencia se marca con el ingreso de la *disciplina*. Una disciplina escolar que proviene de la disciplina eclesiástica, siendo un instrumento de perfeccionamiento moral y espiritual, y ya no solo desde el castigo corporal: *el arte de castigar va a transformarse poco a poco en el arte de vigilar*¹¹

Una vigilancia que principalmente estaba a cargo de los educadores religiosos, que dentro de una institución podían ejercerla, al menos teóricamente, de día y de noche. Esta disciplina pasa de los colegios a las pensiones privadas donde se alojaban los escolares. Según Ariès (1987) estas pensiones privadas, y luego los internados como instituciones cerradas, eran principalmente funcionales para aquellos alumnos que vivían lejos de la escuela o más pobres, recibiendo becas para sus estudios. Pero esto fue adquirido rápidamente por la clase burguesa a partir de sus influencias en el sistema escolar.

¹¹ Claramente este traspaso va siendo contemporáneo a lo expuesto por Foucault (2002), cuando formula el hito histórico del sistema carcelario como institución cerrada a partir del arte de vigilar propuesto en el panóptico de Bentham a comienzos del siglo XIX: Ya no es necesario demostrar en la plaza pública los cuerpos destrozados, torturados, fragmentados de la forma más literal que se pueda comprender, no es necesario demostrar las consecuencias frente al rompimiento de alguna ley soberana. A finales del siglo XVIII el suplicio se elimina. Luego de estos siglos el Poder pasa por la disciplina, y su materialidad en la vigilancia, que tiene como principal función es el enderezamiento de las conductas, con un método minucioso de control sobre los cuerpos, que garantizan la detención constante de sus fuerzas y le impone una relación de docilidad-utilidad.

Los colegios fundados por los Jesuitas y los Oratorianos modifican el estatuto de los internos varones, sometiendo ahora al alumnado a un horario, a salidas y deberes educativos, es decir sometidos a una disciplina del colegio y a su clausura relativa. Pero los internados modernos principalmente tendrían su origen en la transformación de estas pensiones privadas en lugares donde se practicaba una pedagogía y una disciplina semejante a lo que ya se había armado en la institución escolar. Es decir, los que estaban externos no escapaban de la autoridad ejercida por estas instituciones escolares y eran las mismas familias las que deseaban este nuevo orden para sus hijos.

Por otra parte, Capel (2007), menciona que en el siglo XVII, adelantándose a la Ilustración, se forma un internado femenino llamado “Institut des Nouvelles Catholiques”, dirigido para hijas de familias pertenecientes a la elite social parisina, donde se entendía que la educación de las niñas eran tan importante como para los niños, porque las hará mejor para el cumplimiento de los deberes con sus familias y la sociedad; fortaleciendo su espíritu e impidiendo las malas costumbres, y, por lo tanto, servirá como espacio de educación para evitar todo de lo que se le acusa a su género, ya que esto no sería más que la falta de educación.

En el caso de las mujeres, estos internados les permitían una enseñanza más especializada y técnica, donde se incluye física, matemática, gramática, derecho civil, derecho canónico entre otras, pero todo esto con cuidado para no excitar en exceso los sentimientos. Claramente esta forma de internación era muy diferente a los antiguos internados femeninos que se daban en los conventos o en los hogares de niñas huérfanas. Aún así, la internación de las niñas burguesas era un fenómeno menos frecuente, ya que debían quedarse dentro de la institución familiar por los peligros que suponía el espacio público. Para ellas, la familia era su internado y su lugar de disciplinamiento.

Ahora bien, como lo señala Capel, en el siglo XVIII si las niñas de elite salían de su familia era para ingresar en el régimen de internados, porque de este sistema se apreciaba la instrucción que permitía el fomento de las virtudes cristianas, la práctica de la obediencia, la disciplina, el control y la programación de actividades que permitía su devoción. Así, los internados laicos y católicos, recibían niñas internas y externas, las primeras eran de la alta burguesía y podían costear el alto valor que significaba, y las externas generalmente era gratuita, para niñas de bajos recursos.

Para Ariès (1987), entre los siglos XVIII y XIX, la reclusión de los niños y niñas, aunque mayormente de los varones, lejos del mundo familiar era considerado como un ideal para la educación. Respondiendo a una convicción de una necesidad moral para gobernar a la infancia de una forma más precisa. Y se comienza a aconsejar el retiro sólo durante el período de vacaciones. Por lo tanto, surgen nuevas formas de educación que proliferan, y como aumenta el alumnado, la institución debía cambiar. Proliferando los grandes internados, en conjunto a los institutos, seminario menor, colegio religioso y escuela normal.

La escolaridad se comienza a convertir en una modalidad que se les otorga por excelencia a niños y niñas. Durante el desarrollo de la época moderna el ingreso a la institución escolar se hace relevante, y la niñez se sometía a una disciplina cada vez más rigurosa y real, distanciando y prolongando la infancia durante todo el período escolar.

Ahora bien, según Ariès (1987), por lo menos en la sociedad Francesa, la idea del internado como forma educativa por excelencia iba desapareciendo a finales del siglo XIX y principios del XX. Y estos internados solo eran requeridos en caso de distancias, dificultades familiares o preparación para escuela superior. A pesar de aquello las familias más ricas conservaban la idea de la internación, sobre todo en las instituciones privadas y religiosas, como una forma en que los niños y niñas debían vivir separados de los mayores y sometidos a una disciplina moral.

Este nuevo cambio en el modelo educativo se daba porque también se armaba una familia moderna que ya no aceptaba separarse de sus hijos e hijas, y se hacía lo posible para que la niñez permanezca mucho más tiempo en el hogar. A partir de este fenómeno la familia sustituye a la escuela en la formación moral. Una familia reducida ahora a una institución conyugal que se centró alrededor de sus hijos/as. Con esta idea de familia, ya sea separada de ella o no, el período escolar fue tomando una mayor importancia, atravesando las clases burguesas y populares. Se comienza generar un esfuerzo para dar instrucciones a todos los que iban perteneciendo al universo de la infancia. Y así la frecuencia escolar se ampliaba social y geográficamente.

La escolaridad iba especializando su pedagogía, generando separaciones en la enseñanza, clasificando según ciclos de aprendizaje. Aunque estas primeras separaciones no se correspondían a una edad determinada sino a la condición social, como sucedía, por

ejemplo, en la enseñanza media que para los y las burgueses tenía mayor duración, mientras que se dejaba la enseñanza primaria para el ‘pueblo llano’ con un tiempo de estudio menor. Ocurrió de este modo, por lo menos hasta las revoluciones que se presentaron luego de las grandes guerras mundiales.

En este mismo margen educativo, según Dolto (1996), como ya se señaló, la Iglesia contribuyó a cargar en la niñez con el pecado, a construirlos como sujetos vulnerables, peligrosos y sospechosos, permeables a la maldad. Marcados/as por su desgracia y debilidad, desconfiable o despreciable con una necesidad de vigilancia y remodelación, ya sea en la institución escolar o familiar.

Por lo tanto, la idea de vigilar a la infancia se hacía más patente en su conceptualización social. Si las niñas y niños tendían hacia el descarrío, entonces había que sacar la disciplina de la institución escolar y llevarla poco a poco a la vida íntima.

En este sentido, para Ariès (1987), la disciplina, y su materialización en la vigilancia, se comienza a hacer aún más efectiva cuando se logra trasladar e imponer al mundo familiar. La familia fue cambiando su estructura en la medida en que también se modificaron las relaciones con los/las niños/as ubicado dentro de estos espacios. Como la educación se comenzaba a dar en la institución escolar, y cada vez más fuera del espacio familiar, confluía al mismo tiempo en un sentimiento que generaba un interés en los padres por vigilar más de cerca a sus hijos e hijas cuando estaban cerca de ellos.

Es decir, a partir del alejamiento de los niños y niñas de sus familias, se producía un acercamiento sentimental en sus relaciones. Esto, para Ariès, haría que la institución familiar moderna naciera al mismo tiempo que la escuela o la costumbre de la educación, permitiendo la sustitución del internado, como lugar de encierro permanente, por el externado. Y los niños y niñas comienzan a trasladarse entre la institución escolar y la institución familiar. El posible efecto de aquello, era que la familia comienza poco a poco a separarse de la sociedad, replegándose en la vida privada, organizándose en una casa que responde a una preocupación frente a la defensa contra lo externo.

Para Françoise Dolto (1996) se extendería una idea de privatización del área social y familiar a partir de un encierro de los hijos e hijas de la burguesía dado desde el siglo XIX hasta mediados del siglo XX, convirtiéndose en un espacio protegido en el cual ha sido muy difícil su apertura, idea que comienza en la Antigüedad a partir de la visibilización de

la casa como una fortaleza donde es posible sentirse seguro. Una casa burguesa que se fue transformando; se construyeron habitaciones privadas, espacios de intimidad, espacios para compartir, espacios para comer; es decir, toda una nueva arquitectura de privatización

Durante mucho tiempo el hogar reunió a los adultos con la niñez, y las actividades y descanso eran en la misma habitación. Pero la privatización de los espacio, como técnica arquitectónica ponía fin a la promiscuidad familiar, disponiendo los niños y niñas cuartos separados a los de sus padres, y así podían mantenerse un mayor tiempo dentro del hogar.

Pues bien, según Dolto, esta privatización, y encierro en los niños y niñas en los hogares, trajo consigo también un cambio en sus relaciones sociales. Y lo ganado en los intercambios con sus padres, más próximos, lo perdía en autonomía y relaciones sociales. Es decir, un encierro burgués que daba la ilusión de protección frente a los riesgos que amenazaba la sociedad y que podía dañar su integridad física. Claramente esto ocurría solo en la clase acomodada ya que las casas de los campesinos y artesanos la idea de la sala común permanece por mayor tiempo.

Es en esta nueva casa burguesa donde Ariès (1987) propone que se abre un mayor espacio para la intimidad, reducida a los padres y sus hijos e hijas, mientras que los criados, clientes y amigos eran excluidos de este espacio privado. Se comienza a hablar de las intimidades, de la salud y especialmente de la educación de la infancia. En este sentido, como veremos más adelante, este modelo burgués que podemos apreciar en las descripciones literarias de la época, y que se consolida a finales del siglo XIX y principio del XX, colonizó las costumbres latinoamericanas, y nuestras clases dominantes asimilaron aquel modelo, convirtiéndose en un ideal de la vida familiar en el pensamiento occidental.

Las tradiciones religiosas pasaban a formar parte importante dentro del hogar con ritos o costumbres arraigadas muy firmemente en las familias, regulando, de este modo, las relaciones que se debían mantener dentro del ámbito privado. Dolto (1996) describe, por ejemplo, que la *primera comunión* resultaba un rito de pasaje para poder hablar en la mesa familiar, anterior a este rito los niños y niñas no podían hablar al menos que le hicieran preguntas. Tradición que se mantuvo por lo menos hasta la Segunda Guerra Mundial. Y para que la niñez comparta la mesa y pueda interrumpir a un adulto, o expresarle un desacuerdo, habría que esperar hasta 1960; por lo menos en la sociedad Europea.

Así, la infancia se eleva poco a poco a un lugar esencial dentro de la institución familiar, todos se preocupan de su educación y de su futuro. Y esta institución deja de ser solo el lugar de transmisión de los bienes y el apellido, como sucedía en la Edad Media, y se transforma en un espacio de relaciones que asume funciones morales, espirituales y afectivas; formando los cuerpos y las almas.

En resumen, la institución escolar y familiar generaron un repliegue de la niñez, encerrada primero en internados y luego en los espacios privados e íntimos. Y su complicidad formaba un objetivo común. Se generan dispositivos mucho más efectivos para la vigilancia, evitando los riesgos tanto físicos como espirituales, lo que también construía una nueva infancia. Una infancia moderna entendida a través de las instituciones que la han ido construyendo, idealizada y controlada.

5.3.1.2. Las Primeras Diferencias Sexuales y el Control Disciplinar en el Modelo Europeo.

Un elemento que ha marcado la construcción de una idea de la niñez en la modernidad, dado dentro de las instituciones que la fueron forjando, ha sido el descubrimiento del cuerpo y su sexualidad. Podemos pensar que es en este momento que se comienza a elaborar una idea más específica sobre lo que sería un niño y una niña, elementos que, en su camino, nos van mostrando cómo se ha trasladado los sistemas sexo/genero al universo de la infancia.

Ya vimos que estas primeras diferencias se daban en su construcción dentro de las instituciones que los albergaba. Diferencias en lo educativo, con una escolaridad reservada al mundo masculino, y familiar, donde la niña era vista tardíamente en una infancia más extensa. Posiblemente acá aparece lo común, y es justamente el retraso histórico que ha tenido el universo infantil femenino frente a su consideración sobre el espacio de la niñez. Esto ha generado muy pocas investigaciones históricas en sus lugares dentro del mundo institucional.

A continuación, es importante mostrar un camino para dar cuenta de estas diferencias de trato entre los sexos, considerando los elementos que era posible distinguir en las construcciones corporales a partir de una separación de la infancia y la adultez, y cómo esta separación era totalmente diferente hacia las niñas. Para las niñas parecía

perpetuarse por más tiempo una idea de la no diferenciación con el mundo adulto, manteniendo la ocupación del universo infantil femenino como objetos, semejante a las ideas del Medioevo.

Una de las maneras de comenzar a examinar las representaciones infantiles respecto a sus cuerpos, consiste en un estudio iconográfico de las imágenes pictóricas de diversas épocas históricas, las que iban trazando estas representaciones simbólicas, haciendo hincapié en un análisis de la vestimenta y de la utilización de un ropaje particular.

Como vimos, se venía de una tradición medieval donde los niños y las niñas estaban ausentes de los retratos, y sí se hacían presentes solo con cuerpos de adultos pero de menor tamaño, o se plasmaba una niñez fantástica dada por la religiosidad. Así, también, dentro de la vestimenta, los niños y niñas ocupaban la misma ropa que los adultos, no existiendo una diferencia a la hora de adornar los cuerpos y protegerlos de la intimidad.

Según Ariès, a comienzos del siglo XVII, en las pinturas se comienza a incorporar con mayor nitidez la niñez. En el arte se expresaba un interés, no conocido anteriormente, por intentar retratar la infancia, cuya representación estaba simbolizada por su fugacidad. Ahora bien, frente a estos modelos surgen dos nuevas representaciones de la niñez durante el siglo XV que se extienden hacia la modernidad: *el retrato* y *el putto*

Para el autor, *el retrato* es relacionado con la representación de las niñas y niños muertos, que en el siglo XVI marcaba un momento importante en la historia de los sentimientos por la niñez. Y este retrato tenía principalmente su materialidad en las efigies funerarias, apareciendo la infancia esculpida en las tumbas de los adultos; primeramente en la de sus educadores y luego en la tumba de los padres. La aparición de estos, no significaba que siempre estuviesen muertos; los niños y niñas muertos se distinguían por su tamaño más pequeño y porque aparecían con una cruz en las manos.

Por lo tanto, una de las primeras imágenes que marcan la separación del mundo infantil con el mundo adulto es este retrato de la muerte, que aparece a finales de la Edad Media junto a los adultos, pero desde el siglo XVII se vuelven numerosos las imágenes de las niñas y niños muertos aislados de sus padres, lo que claramente marcaba un nuevo sentimiento a la importancia otorgada al mundo infantil. Estas nuevas imágenes permitían reconocer una infancia que anteriormente parecía no existir.

Así, van apareciendo poco a poco las primeras imágenes de la niñez sin adultos; separados de sus familias, niñas y niños solos, en grupo o jugando. Además retratos que los mostraban aprendiendo, leyendo o dibujando. Estas imágenes ya no eran dibujos de adultos enanos como en la época medieval, sino ahora con una morfología particular que los caracteriza y con el traje propio de su edad. Esto termina siendo la gran novedad del siglo XVII.

Las familias deseaban tener las imágenes de sus hijos e hijas cuando aún eran pequeños, idea que se fortalece en el siglo XIX con el nacimiento de la fotografía, y que podemos ver como una tradición que se sigue manteniendo.

Por lo tanto, estas primeras imágenes sí comenzaban a representar una infancia moderna que ya se venía armando en su relación con las instituciones. Una niñez más permanente y extensiva en el tiempo, elemento que no era posible pensar con anterioridad.

Como vimos anteriormente, primero aparecieron imágenes de la infancia en relación con el adulto, y acercándonos a la Ilustración, los niños y niñas comienzan a representarse en su singularidad., con cuerpos trazados con una distinción importante. La morfología pictórica de los niños y niñas marcaba esta primera diferenciación entre el mundo infantil y el mundo adulto.

Por otra parte, la representación del *putto*, es la imagen del niño desnudo que aparece a finales de la Edad Media en el siglo XV y que son figuras de niños ángeles que acompañan alegóricamente ciertas temáticas. Esta representación fue acogida con un gran fervor en la época, extendiéndose hacia la imagen del Niño Jesús y otros niños sagrados. Se caracteriza esta imagen por su semi-desnudez. Se evita cubrir en exceso, y es mostrado cuando su madre le quita los pañales o cuando son descubiertos sus hombros y piernas.

Al igual que las otras representaciones de la niñez de la Edad media, esta primera imagen del *putto* no era la de un niño real. El *retrato* y el *putto* nacieron y se desarrollaron al mismo tiempo. Pero en los retratos nunca, o casi nunca, los niños y las niñas estaban desnudos, al contrario, se representaban con pañales o con ropajes propio de la edad y condición. A diferencia de esto, la imagen del *putto* en su principio, durante los siglos XV y XVI, era más bien una imagen mitológica y decorativa, es decir sólo un objeto al cual apreciar pero, según el historiador, de ninguna forma real y la distinción sexual tampoco era clara.

Ahora bien, para Ariès en el siglo XVI se comienzan a observar algunos retratos de niñas y niños desnudos, pero poco frecuente por lo menos hasta el siglo XVII. Una fecha donde estos retratos son más numerosos y característicos, lo que indica nuevos sentimientos hacia la infancia.

Así, aparece la imagen del niño desnudo, pero ahora tomando como referencia a la morfología característica de la etapa de la vida, tal como lo entendemos ahora. De acá en adelante no había niño o niña que no tuviese una imagen desnuda en las pinturas y fotografías familiares.

Para el historiador francés, esta tradición de plasmar la desnudez de la infancia puede ser una herencia del *putto* que nace a finales de la Edad Media. La cual, como vimos, era una desnudez que se encontraba en un registro religioso o decorativo. Pero el descubrimiento del cuerpo infantil toma nuevos ribetes que se mantienen hasta el día de hoy.

Otro elemento que puede simbolizar esta separación del mundo adulto, es la representación de la vestimenta usada en los niños y niñas, por lo menos en los de alto rango social. Para Ariès en el siglo XVII la niñez rica, noble o burguesa aparece con un ropaje reservado y separado del mundo adulto: el traje diferenciado marcaba una evidencia de las etapas del crecimiento que los transformaba en hombres y mujeres.

Además, para distinguirlos de los adultos, en sus trajes se conservaban elementos de los trajes antiguos, así la vestimenta exclusiva para la niñez era la que se ocupaba un siglo antes por el mundo adulto. También aparece un nuevo símbolo que acompaña el ropaje general de los niños y niñas, unas cintas en su espalda que según la interpretación de algunos historiadores eran ocupados como *andadores*.

Por lo tanto se les separaba del mundo adulto de una manera visible, y esta ropa terminaba siendo un representante de la ortopedia corporal, donde posiblemente entregaba ciertas luces de las relaciones que mantenían los adultos con la infancia; si los adultos vestían a sus niños y niñas de la misma forma como se ocupaba el traje un siglo anterior, posiblemente acá se comienza a constituir la idea de la niñez moderna, una niñez que se vestía de forma diferente.

Pero esta diferencia, dada en la vestimenta, no era cualquiera, no era casual. Que los niños y niñas se comiencen a vestir como los ancestros de sus padres, podría marcar ciertas

significaciones muy particulares. Y quizás, la niñez parecía emerger en su importancia, con nuevos sentimientos anteriormente desconocidos, pero desde sus inicios para resolver la historia de sus adultos, ocupando el cuerpo de la infancia para vestirlos como objetos, ya no reales sino simbólicos. Es decir, para resolver los propios fantasmas del mundo adulto en el pasado.

Además, se agregan en la vestimenta los *andadores* que, si de verdad tenían esta función, marcaban ahora una dominación hacia el universo de la infancia que no había aparecido anteriormente. Una dominación que se podría representar a través de su domesticación por unas cintas que permita atraparlos, retenerlos, disciplinarlos y ordenarlos.

Pero esta evolución en la vestimenta, según Ariès (1987), también se orienta hacia otros lugares de la construcción corporal y la diferencia sexual: en esta ansia de separar a la niñez del mundo adulto, en los primeros años de vida se acentuaban los aspectos afeminados; el niño y la niña usaban el mismo vestido y falda. Así, se hacía imposible distinguir la diferencia sexual antes de los cuatro o cinco años de edad, siendo la apariencia más bien única y feminizada. Los niños dejaban de usar vestidos a partir de estas edades, una costumbre que sólo perdió fuerza después de la primera guerra mundial.

Así, para el autor, era una época que por primera vez se comienza a distinguir la diferencia sexual de los niños y niñas, y la sociedad comienza a representarse la edad y el sexo, siendo que anteriormente solo lo importaba la distinción de clases.

El foco de esta diferencia era hacia los niños hombres, ya que las niñas durante bastante tiempo mantuvieron la vestimenta de mujeres adultas: “(...) el interés en diferenciar al niño se haya limitado a los chicos: las niñas sólo se distinguieron por las mangas postizas, abandonadas en el siglo XVIII, como si la infancia separase a las chicas menos que a los chicos (...)” (Ariès, 1987: p. 88)

Por lo tanto, el sentimiento de la infancia por parte del mundo adulto, se desarrolla primeramente hacia los niños, mientras que las niñas permanecieron mucho más tiempo representadas con la relación antigua de la Edad Media, asimilándolas al mundo adulto. Las niñas seguían siendo adultas enanas, se vestían, se maquillaban, se presentaban como objetos de seducción femeninos.

Un ejemplo que pueda marcar esta representación es “Las Meninas” de Velázquez; pintura barroca realizada a mediados del siglo XVII. La Infanta Margarita en el lugar central, atendida por sus *meninas* alrededor. Pero quizás lo interesante de esta imagen pictórica es la aparición de una enana la cual viste de la misma forma que las niñas que ocupan el lugar central, por lo tanto se torna más difícil de distinguir. Así mismo, quizás la única diferencia visible es la proporción corporal con respecto a los adultos que se encuentran en la misma pintura, pero la vestimenta, el maquillaje, la posición corporal de estas niñas pareciera semejante a aquellos de una adulta.

Así como esta separación del mundo adulto era hacia los niños, a diferencia de las niñas donde se marcaba una distinción de género desde la temprana infancia, también aparecía otro elemento de dominación que se expresaba en la vestimenta, y es la relación de clase. Es decir, la diferencia entre la niñez y la adultez sólo se daba dentro de la clase burguesa, ya que, para Ariès, los *del pueblo* seguían vistiéndose como pequeños/as adultos, conservando una infancia que no se separa ni por su vestimenta, ni por el trabajo, ni por el juego.

En resumen, las imágenes icónicas y la diferenciación en el ropaje, claramente marcaban este sentimiento de separar a los niños y niñas de los adultos, y otorgarle una importancia que anteriormente no existía. Pero, si hablamos de esta separación, al menos en la sociedad europea occidental, en sus orígenes solo se daba para los niños hombres y burgueses. Ellos sí pertenecían al universo de la infancia. Mientras que las niñas mujeres y los pobres seguirán siendo parte del mundo adulto por un largo tiempo.

Las relaciones afectivas y de dominación con los niños representados en las imágenes y el ropaje, se plasma en los vínculos que se daban en la relación frente a la sexualidad. Es en este aspecto donde la institución escolar y familiar toma una mayor importancia al practicar disciplinas características que comienzan a construirse en la época moderna. La sexualidad infantil comienza a tomar una importancia desconocida hasta el momento. Y es quizás lo que justifica el ingreso de estos niños a las instituciones, justamente para comenzar a controlar una moralidad que anteriormente no era importante en el universo de la niñez.

Por lo tanto, otro elemento histórico que ayuda a comprender la separación entre niños y adultos, y que logra inmiscuirse poco a poco en el universo de la infancia, son los

sentimientos y las relaciones afectivas y sexuales que tomaban una nueva forma –de lo cual Freud tomó noticia a principios del siglo XX-.

Al parecer emergían estos nuevos sentimientos que antes no se habían despertado en los adultos; los niños y niñas ahora eran objetos de devoción, cuidado y satisfacción. Se les besaba, abrazaba y se les permitía jugar entre los grupos de adultos serios, generándose según Ariès (1987) uno de los principales sentimientos hacia la infancia dado primeramente en el ámbito familiar: *el mimoseo*.

La temática de las relaciones afectivas y sexuales de los adultos con los niños y niñas merece un punto de inflexión particular. Para el autor, en las sociedades antiguas se creía que, anteriormente a la pubertad, la niñez era ajena e indiferente a la sexualidad. Tampoco se pensaba que ciertas prácticas sexuales hacia ellos y ellas pudiesen significar una posible deshonor de la inocencia infantil, es más no se pensaba que esta inocencia existía.

Frente a esto, los niños y niñas eran ocupados en ocasiones como juguetes sexuales y parte de los juegos de los adultos. Presentándose públicamente gestos y caricias que eran prohibidas cuando se entraba a la pubertad, y estos gestos no eran significados como acciones que podrían traer alguna consecuencia en la historia y en el futuro.

Al parecer, en la sociedad europea occidental, hasta el siglo XVI o XVII, la ocupación de los niños y niñas como objetos sexuales era bastante común. Pero luego de estos siglos la *sexualidad infantil* se transforma en un tema de interés para el mundo religioso.

Había un nicho que los clérigos de la iglesia católica parecían no haber adentrado, quizás por los significados que antiguamente se le otorgaba a la niñez, pero llegaba el momento de generar precozmente en los pequeños confesores el sentimiento de culpabilidad propio de la dominación religiosa.

Según Ariès (1987) se sabía que, en el caso de los niños varones, la masturbación y la erección sin eyaculación eran generales; si se le interrogaba y este lo negaba, seguramente estaba mintiendo. Para las ideas religiosas, esta masturbación se comienza a formular como un pecado que rayaba con la sodomía. Y se comenzaba a ejercer un control en la sexualidad de la niñez masculina a través de técnicas pedagógicas y su

desplazamiento inevitable a la constitución de una institucionalidad familiar con marcos normativos específicos.

Para Foucault (1992), la figura del onanista o masturbador es el tercero de los antepasados de la *anormalidad*¹². Un antepasado que emerge desde el siglo XVII y XVIII y se encuentra en el lugar más íntimo de la sociedad, en el espacio privado y estrecho, en el dormitorio, la cama y el cuerpo. Por lo tanto los funcionamientos disciplinares debían responder a estos lugares, ya no con la legalidad, pero, en cambio, con la espiritualidad, la educación y el control corporal. Sus supervisores eran los padres, los hermanos, los pedagogos, los confesores y los médicos.

El masturbador aparece como un individuo frecuente, cargado de universalidad, como una figura que se estructura como un secreto íntimo, que no llega ni a la consciencia ni al discurso social, un secreto del cual no se desea hablar. Y más aún, es uno de los orígenes para que en la modernidad se comience a hablar de la patología con relación a una etiología sexual¹³.

Comienza a normalizarse y disciplinarse las relaciones desde el ámbito sexual, se evitaba la promiscuidad de los niños y niñas con los adultos en la cama. Según Ariès (1987), en estas prohibiciones se aconsejaba no compartir la misma cama aunque las personas sean del mismo sexo, siendo esto una práctica muy común en todos los estratos

¹² El primero es el *monstruo humano*, situado en el lugar de la Ley y fuera de esta, y el segundo el *individuo a corregir*, que su lugar serán las instituciones. Por lo tanto la niñez también se sitúa en el segundo, en este individuo a corregir, ya que las instituciones que encierran a la infancia buscan su dirección y control de la desviación.

¹³ Basta considerar los primeros textos Freudianos sobre la neurastenia y la neurosis de angustia, o sobre la sexualidad en la etiología de la neurosis. A pesar de que el desarrollo del psicoanálisis toma luego otros ribetes, estos primeros escritos nos puede dar cuenta del foco en la etiología sexual como el elemento más importante a considerar en la constitución psíquica, y más aún marca un contexto histórico sobre la importancia que se le daba a la sexualidad en el saber médico. En estas primeras construcciones el ánimo de Freud era realizar una separación científica, con fines diagnósticos. La *neurastenia* se producía por una masturbación excesiva o por engendrar frecuentes poluciones, y esto terminaba siendo una dificultad, ya que se reemplaza el orgasmo por estas formas de descarga, afectando al sistema nervioso. Mientras que en la *neurosis de angustia* se contiene la libido o se presenta una insatisfacción incompleta, y esta descarga se daba por la vía somática.

Respecto a esta *neurastenia* Freud toma como referencia a George Beard, un médico norteamericano que a mediados del siglo XIX la acuña como patología, entendiéndose como una debilidad nerviosa. El mismo Freud da cuenta de la frecuencia en la masturbación en hombres y mujeres, y refiere: "(...) deshabituarse de la masturbación es sólo una de las nuevas tareas terapéuticas que impone al médico la consideración de la etiología sexual, y justamente ella, como cualquier otra deshabituación, parece solucionable sólo en un sanatorio y bajo permanente vigilancia del médico. Librado a sí mismo, el masturbador suele recaer, a cada contingencia desazonadora, en la satisfacción que le resulta cómoda (...)" (Freud, S. 1898: p. 268)

sociales. Se comienza a prohibir tocarse desnudo, se sugiere poco a poco la desconfianza y se separa a los niños y niñas de los adultos durante las noches. Por lo tanto, este sentimiento fue pasando poco a poco a la vida familiar. Una idea que no podía tener frutos sin la complicidad de la institución familiar, porque parecía ser una tentación moral en la misma intimidad.

Cuando se dirige el control de la sexualidad infantil, habrá que considerar si las futuras patologías se situaban en los adultos o los niños, ya no como pecado porque la ciencia reemplaza a Dios. La moral religiosa, que ejercía un control sobre la sexualidad, se traslada a la formulación de patologías en el discurso médico, que comienzan a clasificarse entre lo normal y lo anormal. La medicina se apropia de un campo que antes solo pertenecía a la pedagogía eclesial, conjugado además lo jurídico como instrumento de sanción. Se une ciencia, religión y ley. (Foucault, 2002)

Claramente en los siglos venideros lo visto como enfermo, anormal o criminal, se sitúa preferentemente en el mundo adulto, y desde ahí surge un deseo por encerrar y vigilar, pero también un deseo por prevenir. ¿Qué mejor para esto que comenzar con el adoctrinamiento desde pequeño, desde la precocidad más próxima de la humanidad? Un adoctrinamiento a comienzo de la modernidad, situado en el espíritu, y durante los siglos posteriores en el cuerpo y la psiquis.

Según Ariès (1987) en un principio se pensaba que el niño y la niña no lograban ser consciente de su culpabilidad. Y para rescatar la infancia de este peligro se dirigieron las energías a resolver esta problemática. Así, por ejemplo, surge la figura del confesor, se cambiaban las malas costumbres de la educación y se dirigían nuevos comportamientos que debían cambiar en su forma y su trato.

Como vimos anteriormente, toma cada vez más fuerza la idea que la niñez debe ingresar a una institución cerrada y total, donde la disciplina y la corrección terminan siendo un punto importante a trabajar, especialmente frente a una sexualidad que había que ordenar. Es decir, quizás el ingreso a la escuela, por lo menos inicialmente, tuvo que ver más con este control frente a una sexualidad que se comenzaba a entender como desbordante, que con un interés de educar en los contenidos.

Así, por ejemplo, en el ámbito de la institución escolar emerge una nueva forma en la cual los adultos deben relacionarse con los niños y niñas, por ejemplo hablándoles

seriamente, utilizando palabras decentes, evitando que se les bese, se les mire o se les toque con las manos sin guantes.

Por lo tanto, para Ariès, en la modernidad emerge uno de los sentimientos más importante en torno a la infancia. Este sentimiento se dirige hacia *la moralidad* de niñez, pero dada en su vigilancia frente a su sexualidad. Una moralidad que primeramente era encargada por los educadores, moralistas, legistas y eclesiásticos del siglo XVII que eran quienes fomentaban las costumbres civilizadas y razonables.

Además, estos personajes estaban preocupados por el descuido de la niñez ya que veían en ellos a criaturas de Dios que había que entregar protección y formarlas en juicios. En este sentido, se oponían al *mimoseo* porque se negaban a considerar a los/las niños/as como objetos encantadores de los adultos.

Ahora bien, esta responsabilidad también se pasaba a la infancia. Debían oponerse a que los adultos los/las toquen o besen, y si no se podían contener existía el ejercicio de la confesión. Por otro lado, dentro de de las prácticas disciplinarias, las niñas y los niños tenían el deber de acusar a sus compañeros si estos han faltado a la honestidad o al pudor. En los internados dormían con las luces encendidas con el objetivo de que sólo se realicen actos que pueden ser vistos. Asimismo, se prohibía que durmieran en las mismas camas.

Según Ariès, en algunas instituciones escolares la instrucción ejercida por los maestros también debían respetar estas ideas de pudor. Una de esta era que en los castigos corporales y los azotes solo se debía descubrir la parte del cuerpo donde se aplicaba la pena.

Estos imaginarios se van fundando cada vez más fuertemente en toda la sociedad europea y se importaron, sin duda, a América a las clases dominantes y burguesas cuya educación siempre miró hacia Europa desde una identidad colonizada y afrancesada, tanto a fines del XIX como parte del XX. Ya no solo pertenecía a algunas ideas en las escuelas ya que, como eran ideas religiosas, estas reglas eran coherentes para todos los ciudadanos. En este momento para Ariès triunfa una noción esencial, la idea de *inocencia infantil* que se convierte en común.

La infancia pasa de ser ignorada, o como una etapa sin importancia, a una infancia representada por su debilidad. La niñez carece de pasión y de vicio, los/las niños/as son favorecidos/as por Dios a causa de su inocencia, y ahí es posible colocar la educación como

primera importancia en las obligaciones. Así también, aparece un nuevo interés en la preocupación de la higiene y la salud física, propio del surgimiento de la medicalización de la sociedad y del cuidado del cuerpo.

Desde este momento, para Ariès, se sumerge la idea de vigilar a los niños y niñas, tanto para protegerlos como para evitar su descarrío; nunca se deberán dejar a solas, ya estén sanos o enfermos. Como ya hemos señalado, surgían las ideas de evitar el *mimoseo* y se les acostumbrara a la severidad precoz.

Además, comienza la preocupación por la decencia tanto en los libros que leían, en las conversaciones que se mantenía con ellos como en las canciones que se cantaban. Solo se permiten los juegos educativos, aquellos juegos que integraban la educación, mientras que cualquier otro era sospechoso. Se recomendaba no dejarlos solos con los sirvientes, ya que podrían hablarles de tonterías y podrían inspirarles solo amor y vanidad en el juego. Se les debía enseñar cortesía y evitar un trato de confianza con los adultos. No se les debía hablar con su lenguaje, ya que había que elevarlos hablándoles razonablemente.

El sentimiento de la inocencia infantil conduce, pues, a una doble actitud moral respecto a la niñez: preservarla de las impurezas de la vida, especialmente de la sexualidad tolerada, cuando no admitida, entre los adultos, y fortificarla desarrollando el carácter y la razón. Se puede pensar que hay ahí una contradicción, ya que, por una parte, se conserva la infancia y, por la otra, se le avejenta... las nociones de inocencia y razón no se oponían (Ariès, 1987: p. 167)

A partir de esta contradicción basada en la inocencia, era posible comenzar a modelar a los niños y niñas según el deseo de los adultos. La corrección era necesaria por su futura conversión en adultos y miembros de la sociedad. Algo del futuro social se ponía en juego.

Es decir, en este momento, la preocupación por la infancia se relacionaba con encontrar las formas, los moldeamientos y las disciplinas que implicaban un tipo de dominación frente a este colectivo humano. Por lo tanto, una corrección y protección al mismo tiempo, contradicción que puede tener su origen en esta unión entre racionalidad e inocencia.

En conclusión, podríamos denominar que surge un proceso de inspiración moral por parte de los reformadores católicos o protestantes de la Iglesia o del Estado, tanto en el desarrollo de la educación como en el proceso de socialización moderno, donde era indispensable separar a la niñez de la adultez y, además, separarlos de sus familias para educarlos, como el proyecto de la Ilustración lo demostraba.

Pero no hubiera sido posible sin la complicidad sentimental de las familias, lo que antes no se presentaba. Como vimos, el modelo familiar burgués se fue convirtiendo en un lugar de afecto necesario entre esposos y entre padres e hijos, tal como se conoce actualmente. Dando pie para que surjan estos sentimientos completamente nuevo; los padres logran interesarse por el estudio de sus hijos e hijas con una solicitud propia de los siglos XIX y XX, pero desconocida antes, al menos en los siglos precedentes. Los padres y las madres se comienzan a preocupar por la crianza y el afecto. Y comienzan a surgir preguntas sobre estos seres, y así como surgen preguntas, surgen respuestas desde las instituciones que ya estaban y que iban emergiendo.

A pesar que durante primeros siglos de la era moderna se mantenían las condiciones demográficas con una alta mortalidad infantil, aparece una sensibilidad a partir de una supuesta fragilidad y necesidad de protección. Claramente esta importancia se relacionaba con la cristianización de la sociedad los que se ubicaban en el Universo de la Infancia se les comienza a considerar seres con alma. Así, por lo menos en la sociedad occidental europea el lugar el niño y la niña se torna relevante y central en la vida familiar, ya no sólo entendido como algo importante para el futuro social, sino es importante por su pura presencia.

Para Françoise Dolto (1996) este desarrollo de la espiritualidad en la niñez, marcaba una precoz culpabilización y erotización de la confidencia, que se realizaba a alguien oculto en un confesionario. Esto tenía una lógica religiosa, ya que para recibir el sacramento era necesario tener inculcado el sentimiento del pecado. Así, desde muy pequeños el niño y la niña imagina a Dios como su padre, y todo se reduce a una psicologización de la mística, a una erotización tanto de la relación del niño con Dios, como de Dios con el niño.

Para la autora, durante el siglo XIX el angelismo hacia la niñez triunfa como imagen predominante. Imagen pueril que transforma a los niños y niñas en víctima de la sociedad, mártires de los vicios conducentes como males, aunque en las niñas con un tiempo más

tardío. Así mismo, el siglo XX acelera el tiempo de estas representaciones, y la niña o el niño se transforma en aquel ser que adapta su comportamiento a su entorno, ya sea para manipularlo o para vivir en paz. Se va transformando en una proyección del adulto. El adulto comienza a proyectar su propia infancia en otro individuo que no tiene su historia.

Hasta el siglo XX, el niño sólo aparece en la literatura dominante como un símbolo de la debilidad fundamental del hombre, ya sea positivo: es un ángel caído; ya sea negativo: es un pequeño monstruo... es realmente el patito feo; sólo el humanismo puede salvarlo. En los cuentos y leyendas, y en las canciones, encontramos ya, o bien al niño malvado, o bien al niño angelical (Dolto, F. 1996: p. 39)

Por lo tanto, se conforma un imaginario que posiblemente se mantiene hasta el día de hoy en nuestra cultura. Una imagen de la niñez como una etapa correspondiente a seres inmaduros e inferiores. Ahora bien, afirma Dolto que si hay un culto de la infancia solo es posible pensarlo antes de la mitad del siglo XX. Desde entonces, se marca la entrada de la niñez como un conjunto de individuos con pleno derecho. A pesar de aquello, estos niños y niñas seguirían atrapados en todos los símbolos que se les asigna, donde el adulto proyecta todos sus ideales. Es decir, si hay un culto, esto no quiere decir que sean considerado sujetos o personas.

Para la autora los discursos modernos sobre la niñez siguen siendo parte de una herencia cultural y mitológica. Dice: “(...) El Niño mayúsculo no es más que la Mujer con M mayúscula. Ambos son entidades abstractas que ocultan a los individuos (...)”. (Ibíd.: p. 42)

Lo interesante de la tesis de Dolto, es la necesidad de ocupar la niñez como un referente sin rostro. Alguien a quién dirigir la historia del adulto, por lo tanto ocupado en su proyección, como un maniquí con forma de cuerpo que es posible vestir según los fantasmas más ocurrentes de sus adultos –muy parecido a lo planteado por Ariès sobre la vestimenta que ocupaban los niños correspondientes al siglo anterior-. Y la imagen de la niñez como un momento vivencial desvalido, vulnerable, objeto a corregir, objeto a vigilar sexualmente, ángel y demonio, y ello sirve como representación de este *ser vacío*.

Un ser sin historia –porque aún no la tendría-, un ser sin deseos, un ser sin cuerpo ni sexualidad, arrebatado al goce de cualquier otro adulto, al goce social que pone sus esperanza en ellos porque se piensan como no-personas, pero que lo serán. Por ahora, seguirán siendo *in-fans*; para que sean sujetos deberá pasar mucha agua bajo el puente.

Así, ocupados para la proyección de los adultos, los niños y niñas también se convierten en proyecto de adultos. Y este es el juego. Objetos de proyección de fantasmas y proyectos de persona.

Así mismo, se hace primordial también hacer un recorrido breve por la historia de Chile y cómo se han construido estos imaginarios alrededor de la niñez. A partir de ahí, constatar qué tanto de europeo tenemos, qué tanto de indígenas y qué tanto repetimos de nuestros padres.

5.4. LA NIÑEZ EN CHILE

Algunos autores y autoras fueron reconstruyendo una particular historia sobre la población Chilena, que no se había dado anteriormente, y se logra situar en lo marginal en nuestra sociedad. Durante la década de los 90' se confabulan estas historias, quizás algunas más subterráneas que otras, en una época de transición de la dictadura militar y represión política hacia una supuesta democracia que estaba pensando en cómo era posible un futuro social y político frente a la violencia

Si hay algo que Gabriel Salazar (1990), Pedro Morandé (1984) y Sonia Montecino (1991) han reafirmado como constituyente identitario en Chile y, porque no decirlo, en América Latina, es la condición del *Mestizaje*. Lo que tuvo sus extensiones en las figuras del *huacho*¹⁴, y *la huacha*, como significantes que ha rodeado nuestra historia.

Tanto Morandé como Montecino, han hablado de estos mestizos y mestizas que en su origen tiene una madre indígena y un padre español. Una madre ultrajada por la violencia extranjera y violada por este padre español. Las armas de este padre permiten su

¹⁴ La palabra “Huacho” proviene del quechua que significa niño/a abandonado/a, huérfano/a o hijo/a ilegítimo. No se logra identificar si en el origen de esta palabra habría una diferencia en el género o si indistintamente se ocupaba para referirse a los niños y las niñas. Para efecto de esta investigación se realizará el ejercicio de ocupar la palabra “huacha” para referirme a aquel significante femenino de la infancia abandonada.

ingreso a América Latina, y abre los caminos con sus ansias de conquista lo que se transforma en su empresa.

Surge el mestizaje con una madre indígena que, en la mayoría de las ocasiones, es abandonada y devuelta a la tierra para hacerse cargo de sus hijos; esto si es que puede, quiere o no debe abandonar a sus niños/as para seguir sobreviviendo. Surge el mestizaje con un padre español que no conoce de límites en su conquista, porque “(...) fue una empresa de hombres solos que violenta o amorosamente gozaron del cuerpo de las mujeres indígenas y engendraron en ellas vástagos mestizos (...)” (Montecino, S. 1991: p. 42)

El producto de esta relación cargada de la violencia, y amor simultáneo, es la hija o el hijo abandonado, aferrado a su madre a como dé lugar. El padre se marcha, robó todo lo que tenía que robar, y de ninguna forma puede otorgar una herencia filial al producto de la relación con una indígena. Esta mujer la consideraba como un objeto, así como los tesoros que deseaba encontrar para la conquista de este nuevo mundo. Le pertenecían los objetos, le pertenecían los esclavos y le pertenecían las mujeres; pero producía hijos e hijas que luego no les eran propios, como un resto o un saldo de su goce sexual.

Frente a este padre que abandonaba, que se alejaba para seguir sus aventuras de conquista, la Madre se transforma en el referente. Para Morandé (1984) se transforma en el único referente, en lo único que nos hace pertenecer a algo y vincularnos a un linaje, un linaje que siempre lleva la carga masculina, porque el apellido que se porta en algún momento perteneció a un hombre, y es la madre quién precisamente nos recuerda que alguna vez hubo un padre. Ella carga nuestra memoria y nuestra historia, montando el secreto fundador latinoamericano, sólo ella sabe del abandono paterno y de su violación, porque el padre desaparece difuminándose en una masa y se convierte en genérico.

Si esto se proyecta en la historia, el secreto se sigue repitiendo en la medida que la sociedad Latinoamericana y chilena avanza. Late como lo reprimido y aparece en los mismos hijos de los españoles, en los primeros mestizos que luego también fueron padres. El síntoma del abandono paterno, que cargan los niños y niñas de Chile, cobra sentido en palabras de Gabriel Salazar:

Si se habla de ‘nuestros’ viejos, entonces hablemos de leyendas de bandidos, de presencias pusilánimes, de hombres derrotados. O sea, nada que fuera capaz de retener a su lado los muchos hijos que echaban al

mundo. No nos abrieron camino: por el contrario, nos bloquearon. Así que nos repelían, y los repelíamos. O por causa de ellos mismo, o por causa de terceros; que para el balance final, lo mismo da. Lo que realmente cuenta es que nos convertimos en “huachos”. En una enorme nada de niños y muchachos que estaban “demás” sobre el camino. Es nuestra identidad, y aquí es lo único que cuenta (Salazar, G. 1990: p. 62)

Los niños y niñas se aferraban al destino de la madre, al ánimo de esta y la adoración a esta figura terminaba siendo la única salida. De ella dependía el destino y que se siguiera ocultado el secreto fundante de la violación y el abandono.

Así, no parece casualidad lo descrito por Morandé sobre el culto del mito Mariano. La Virgen María es la referente de cuidado y la explicación del origen; Jesús nace por obra del Espíritu Santo que da el aviso a la Virgen sobre su fecundidad, y los mestizos pueden explicarse su existencia. Así, se instituye un imaginario que soporta el mestizaje.

Para Montecino, esta alegoría mariana se construye como un relato fundante, más cercano a lo *numinoso* que a lo racional. Y esta construcción en el mito resuelve el problema del origen de la madre y el padre en nuestra sociedad. Permite negar el mestizaje y es la salvación para la construcción de una identidad no problemática; si todos somos hijos e hijas de esta gran madre, entonces desaparece la madre indígena y el padre español, produciéndose un proceso de *blanqueamiento cultural*.

Para la autora este mito confirma nuestra necesidad de inventarnos una historia, pero también nos arroja al drama de la historia original, la que es necesario ocultar. El drama es que esta historia punza por aparecer, por ejemplo en las relaciones de género entre hombres y mujeres; hombres hijos y mujeres madres.

Durante la colonia, lo tradicional se imponía en una constitución familiar entre la madre y su descendencia, sus hijos e hijas que se quedaban sin un padre encarnado al cual referirse y la madre se debía encargar del destino. El lugar del niño o niña es mirado en ocasiones como un beneficio, pero en la mayor de las veces como un estorbo. El huacho y a

huacha era parte del modelo identitario, y el ser hija o hijo ilegítimo o legítimo fue un problema en el espacio de la infancia Chilena hasta el año 1999.¹⁵

5.4.1. Del Mestizaje al Huacharaje y la Niñez Oligarca

El espacio de la niñez en Chile se dividía en dos; estaban los que pertenecían a los estratos sociales con menores recursos económicos, y estaban los que pertenecían al mundo oligarca. Los primeros desde sus orígenes se intentaban anclar a un lugar ambiguo, un lugar sin referentes fijos. Los segundos, en el caso de los niños varones, compartiendo con los adultos que los llenaban de temas de interés social y político, aprendiendo y formándose encerrados en sus hogares, y en el caso de las niñas convirtiéndose rápidamente en mujeres adultas, corrigiendo sus conductas y preparándose para el deber social femenino. El modelo burgués de la infancia en Chile se encuentra en concordancia con los ideales europeos que ya vimos.

Por lo tanto, el universo infantil se encontraba al margen de la historia que iría construyendo nuestra civilización. Todo era discutido entre los adultos, mientras que los niños y niñas navegaban en un limbo que los transformaba en objetos de aprendizaje y corrección, en malestar social, en objetos de intercambio, en servidumbre o en disgusto materno.

Justamente en estas distinciones Gabriel Salazar (2002) propone una división inicial histórica de los niños varones en nuestro país. Por un lado se encuentran los *oligarcas caballeritos* y por otro los *huachos*. Y aunque estas categorías tienen sus consecuencias pragmáticas, los relatos históricos de la infancia en Chile parecen centrarse la niñez masculina, principalmente en la burguesía. La niñez femenina resulta más difícil de encontrar, están más ausentes de estos relatos, y quizás esto se debe por un lado a que los historiadores reproducen el sesgo masculinista y, por otro, a que la infancia de las mujeres, como veremos más adelante, es bastante más breve.

¹⁵ La Ley de filiación, N° 19.585, se mantuvo hasta el año 1999. La ley separaba la filiación legítima –hijos concebidos dentro del matrimonio- de la filiación ilegítima. Esta última se separaba en dos, la natural correspondiente a aquellos hijos que la filiación se encuentra fehacientemente establecida, y la simplemente ilegítima son los niños y niñas que no han nacido en matrimonio y no han sido reconocidos. Durante el año 1998, se publica en el Diario Oficial la nueva Ley sobre Filiación Única, entrando en vigencia en el año 1999. Recién en este año se zanja la separación entre hijos legítimos e ilegítimos, ya que todos los hijos nacidos o no en el matrimonio actualmente tienen los mismos derechos. (Diario Oficial de la República de Chile, 1998)

Durante el siglo XIX El *niño caballero* se encontraba en la escena doméstica, sumergidos en un aparataje familiar e institucional de protección. Por lo tanto, se transformaba en dócil frente al poder disciplinario de cada institución. Su protagonismo se daba en los juegos de algunos rincones libres que la sociedad adulta dejaba y en las largas horas de estudio bajo techo.

Eran familiarizados con la riqueza y el poder, compartiendo o escuchando las tertulias en las fiestas de los adultos distinguidos de nuestra sociedad –millonarios, estadistas, condes, marqueses, generales, ministros, presidentes, empresarios, frailes, arzobispos, entre otros- Por lo tanto, desde su encierro se armaba un proyección futura sobre estas figuras, porque sabían que serían uno de ellos.

Su obediencia solo era hacia los adultos oligarcas, pero no a la servidumbre. Los juegos se desarrollaban como un ejercicio del poder, y podían ocupar a los sirvientes para esto. Según Salazar, un ejemplo de aquello eran las llamadas “pegatas”; *bromas pesadas* donde el poder podía confundirse con la burla o la crueldad. Los sirvientes –niños, niñas, jóvenes o adultos/as- servían como bufones, como tontos inútiles que no tenían como responder a esta agresión.

Los niños varones tenían la posibilidad de contemplar sus antepasados en los enormes retratos, lograban reconocer cuáles eran sus orígenes y conformaban una identificación genealógica con sus ancestros. Esto no solo tenía que ver con la pintura, sino también con la propiedad privada, con la herencia y el legado material transformado en enormes casonas. Era una transmisión de generación en generación, y se heredaba el apellido, los bienes y su historia.

Según Salazar, estas condiciones generaban un primer encierro de los *niños caballeros* en los hogares, ya que el aprendizaje y la educación que recibían era mucho mejor en esta casa que en la escuela. En estos espacios aprendían de la verdadera historia, geografía, economía y política. Aprendían más en el salón familiar que con un profesor, e ingresar al colegio significaba restarse del mundo, *internarse* y no abrirse.

Ahora bien, si llegaban a acceder a algún colegio, ya sea por razones instruccionales o económicas, el verdadero aprendizaje seguía siendo el otorgado dentro del núcleo familiar, lo que incluía educación religiosa que dependía especialmente de la madre y de los sacerdotes amigos de la familia.

El pasaje infantil concluía generalmente a partir del *viaje de estudio* a Europa, acto que permitía realizar un rito de paso a la juventud, liberarse del disciplinamiento familiar y recorrer el mundo. Se dejaba de ser niño en esta libertad total, se podía ensayar una nueva vida en el extranjero, emergiendo la figura del *joven aristócrata y bohemio*. Cuando volvían de este viaje se debían preocupar de los asuntos públicos y políticos de la alta sociedad. Pero si no se lograba concretar su salida, entonces el niño se transformaba en un joven diplomático a temprana edad y tomaba responsabilidades de adultos, incitándolos a conservar el mundo y no cambiarlo. Es decir para los oligarcas la niñez se acababa cuando el encierro terminaba y lograban despegarse de muros que ponían los límites de su disciplinamiento.

Por parte de las niñas oligarcas, como lo describe en 1986 Eloisa R. Díaz en “Breves Observaciones sobre la Aparición de la Pubertad en la Mujer Chilena”, son forzadas a abandonar rápidamente los juegos de infancia, parecen ser más reservadas y van perdiendo la actividad y vivacidad ordinaria. Son obligadas, desde pequeña, por los mandatos estatales a que se vista con el ropaje de mujer; legalidad que se unía a las condiciones biológicas de la menstruación.

En esta misma línea Teresa Pereira (1978) menciona que las niñas burguesas ya desde los 6 o 7 años eran tratadas como una mujer. Eran educadas para el matrimonio, a ser dignas esposas, dueñas de casa y cuidar a sus hijos, y no necesitaban mayor conocimientos según los criterios de la época. Los ejes de su educación eran la forma de vestirse, mirar, comportarse como señoritas, practicar la devoción y las creencias religiosas, y cumplir con deberes sagrados. En las costumbres familiares había un fuerte sentido del cristianismo, se daba instrucción religiosa y se recitaba la doctrina con preguntas y respuestas. Si las niñas salían al espacio público o la plaza, debían estar acompañadas por las criadas

Cuando crecían, el matrimonio de la joven era concertado por sus padres o mínimamente requería la aprobación de ellos. Su padre y madre examinaban con detención los meritos del pretendiente, y se acordaba una dote que se seguía de la costumbre colonial. El matrimonio para la niña mujer comenzaba a temprana edad y era la única salvación de las niñas, aunque no pocas decidían por internarse en un convento. Legalmente, adscrito en el Código Civil de 1855, se define la “potestad marital” que es el conjunto de derechos que se conceden al marido sobre la persona y bienes de la mujer, frente a este ley se pasaba

inevitablemente de la condición de hija de familia a la mujer sometida a la potestad del marido.

Ahora bien, según Pereira (1978), la vida de las niñas y su estructura familiar conservadora no siempre fue así; en algunos casos se permitía el estudio, y los espacios familiares terminaban siendo verdaderos núcleos de revolución donde las mujeres eran protagonistas. Este es el caso de doña Javiera Carrera, doña Luisa Recabarren y posteriormente la misma Eloisa Díaz quién fue la primera chilena en poder ingresar a estudios superiores.

Durante el siglo XIX surgen una serie de colegios particulares, liceos fiscales y congregaciones religiosas que permiten a las niñas y jóvenes recibir una educación más completa. Las niñas oligarcas preferentemente asistían al colegio Sagrado Corazón y, acompañadas por una institutriz, se les formaba en carácter e idioma. En este sentido, el foco de la formación era incentivar su desarrollo para llegar a ser una mujer completa, responsable de familia y con un rol de preocupación del hogar. Así, sólo a fin de siglo se les permite la entrada a la Universidad y, al mismo tiempo, se comienza a transformar poco a poco en un espacio donde podían ingresar jóvenes burguesas y de clase media ilustrada.

En este sentido, la clase media también aparecía como posibilidad, se encontraban entre los del bajo pueblo y la oligarquía. Esta clase media se podía incluir en los colegios y liceos fiscales de la época, siempre y cuando hayan tenido una educación previamente. Por esta razón se transformaban en un grupo ilustrado que no tenían como pagar una educación particular, pero el Estado de la época si las proveía educativamente.

Según Salazar (2002) la oligarquía no se preocupa por el sistema educacional en la niñez hasta que las redes de poder, nacionales e internacionales, entraron en crisis. En el siglo XIX se sustentó un sistema educacional que debía dar lo que ya no podía otorgar el poder oligarca. Así, los hijos e hijas pudieron ir a un colegio que tuviera el mismo rango social de la familia o bien emularan lo extranjero, pero lo realmente importante seguía siendo lo entregado dentro del hogar, y se esperaba que los colegios continuaran y profundizaran la “instrucción familiar” que era supervisada por la madre.

Estos colegios, en muchos casos, resultaban de una educación en forma de *internados*, y se pensaba como indispensable para formar el carácter de niños y niñas, aunque sea por un tiempo breve. Claramente en el caso de las niñas esto se daba en menor

grado ya que eran pocas las que podían acceder al sistema educativo; en ellas se daba por sobre todo la formación familiar para dirigir las hacia el matrimonio.

En los niños varones este encierro escolar no era perpetuo, era un proceso que resultaba incómodo para lo esperable en su formación y ansias de libertad, además que la autoeducación dada en el poder oligarca superaba todo lo entregado en la educación formal. La formación en la institución familiar les entregaba tempranamente una identidad donde podía asumir responsabilidades públicas y políticas, instalándose toda la matriz conservadora. Ahora bien, esta actitud podía cambiar en los niños varones con el *viaje de estudio*, que, como ya se mencionó, lo que permitió educar a aquellos jóvenes “revolucionarios”, liberales y románticos, ideales propios de la moderna Europa en esos momentos.

Un mundo completamente diferente, para Salazar, vivía la niña y el niño *huacho/a*. La primera diferencia se marca desde el protagonismo; para los caballeritos el protagonismo histórico se daba luego del viaje de estudio, mientras que para los otros este protagonismo comenzaba en el comienzo de su vida. Primero porque carecían de un sistema protector y segundo porque debían escapar y resistir a la historia oligarca.

Según Salazar (2002), durante el siglo XIX el 80% de las niñas y niños plebeyos eran huachos/as, sin padre y a menudo sin madre. Nacían alrededor de familias campesinas o mineras y no tenían una protección económica ni perspectiva futura. Sólo vendían su fuerza laboral por un plato de alimento.

Así, su movilidad social se basaba en una construcción permanente desde afuera, ya sea en cerros, en desiertos, caminos o suburbios. Se conformaba una grupalidad entre los mismos pares para garantizar la supervivencia, sustituyendo, así, a las redes familiares que dejaban de existir. Su historicidad estaba marcada por la relación entre la vida y la muerte; una historia compulsiva y sin reglas, porque si las reglas existían era para no obedecerlas. “Los viejos patriarcas tenían razón: los ‘rotos’ no tenían ni Dios, ni Ley” (Salazar, G. 2002: p.49)

Los huachos y huachas resolvían sus propios problemas, y si no era así, entonces, no tenían solución, el apoyo al otro solo confirmaba su negación en la sociedad en tanto seres humanos. Vivían en la desintegración y la soledad, conquistando cada lugar que se

encontraba disponible, pero siempre fuera de cualquier forma de organización social instituida. Ellos formulaban su propia conquista terrenal.

Estos huachos y huachas aparecían, entre la calle y la casa, intentando ligarse en un ir y venir de la figura materna, si es que ya no los había abandonado. Para Salazar (1990), frente al naufragio conyugal, la madre se quedaba disgustada; si el padre no aparecía, era la madre la que quedaba encarcelada frente al asedio material de la época. Cuando los hombres fracasaban, podían escapar de los hijos e hijas, pero, cuando la moral funcionaba, las mujeres no podían escapar. Ahí comprendían que estaban solas y que la sociedad se les venía encima, y la opción era resistir estos embates por la maternidad deseada o deshacerse de aquel ser que la estorbaba.

Las madres que decidían tener a sus hijos e hijas daban cuenta de una valentía y un sacrificio singular, cargaban desde 6 hacia arriba, y los llevaban para todos lados. Ellos/as la seguían cuando trabajaban en el espacio público, quizás por ese temor a que en algún momento podría desaparecer para siempre. Pero si esta madre era sirvienta o cocinera de tornos adentro, no era posible seguirla, los niños y niñas se quedaban en el cuarto o en el sitio, a veces solos o a veces con las abuelas.

Para Salazar (1990) estas madres se transformaban en mujeres abandonadas, jóvenes y asechadas por los hombres que esperaban su oportunidad para poseerlas como objetos sexuales. Por el trabajo que también realizaban, se transformaban en *putas* para los jueces, los curas, los hacendados o cualquier borracho al cual le servían un vaso de chicha. Eran acosadas, denunciadas por adulterio, prostitución o robo, y vivían, en conjunto con sus hijos e hijas, un estallido de violencia emocional y física, atrapadas entre el ser sirvienta y prostituta.

La violencia estaba cargada de un temor para las madres jóvenes, y en muchas ocasiones no deseaban este calvario. Aquí aparecían los procedimientos para deshacerse de estos niños y niñas que podían ser un estorbo. Salazar describe que las formas eran diversas; se dejaban a los niños y niñas en las puertas de una casa, y cubierto por mantillas golpeaban la puerta y escapaban; se repartían en las llamadas Casa de Expósitos; se regalaban a plena luz del día y con una gran sonrisa a algún patrón o patrona querido por ellas, como un regalo de aprecio; se vendían a los mercaderes que suministraban huachos y huachas a los oligarcas que consumían sirvientes, y se transformaban en *chinitos* y *chinas*.

A falta de esclavos estaban los niños y niñas que se les daba una ración de comida como pago y era suficiente para mantenerlos.

Pero la desesperación también sucumbía, y el deshacerse de los niños y niñas podía tener métodos aún más efectivos, como arrojarlos a barrancos o quebradas a incluso se botaban en los escombros, estos niños y niñas no eran abandonados, eran botados, arrojados completamente a las vicisitudes de la naturaleza. Algunas madres los deseaban más muertos que vivos, y quizás porque no había otra salida, porque sabían que en el futuro iban a sucumbir a su propio contexto. Así, en la muerte podían ser verdaderos niños o niñas, podían transformarse en angelitos tal como lo proponía el modelo religioso europeo. Al parecer la muerte le entregaba a la niñez el valor que no tenían en la vida cotidiana.

Para Salazar (2002), los y las huachas/os se bifurcaron en dos ramas: entre los que habitaban dentro de las casas señoriales, los cuales supuestamente estaban civilizándose, y entre los que estaban en los rancheríos suburbanos que se transformaban en un problema higiénico y moral, acumulados en las plazas y las calles, y eran escándalos públicos que requerían castigos.

Las madres lavanderas se aglomeraban en los pilones, rodeadas de huachos y huachas, y se acercaban los hombres a relacionarse con ellas. Durante la segunda mitad del siglo XIX gran parte de Santiago se convierte en un barrial, y, según palabra de los políticos de la época, los vicios del padre eran la primera escuela, donde no existía ni el “pudor” ni la “decencia”.

Tal como lo describe Teresa Pereira (1978), durante esta época la fuerte inmigración del campo a la ciudad hizo surgir innumerables conventillos en los que se vivía el hacinamiento. El pueblo construía su vivienda en una o dos piezas donde habitaba toda la familia. Las mujeres en cuclillas frente a un brasero armaban la cocina en el pasillo de las largas filas de piezas alineadas.

A finales de siglo, las familias obreras se encuentran en una situación económica difícil. Los salarios disminuyen, y se acentúa el alcoholismo y la falta de higiene. Para Pereira, lo anterior interfiere en la moral familiar; la llegada de los hijos se transforma en un gasto que no se correspondía al ingreso, y se obliga a los niños y niñas a recurrir precozmente al trabajo.

El establecimiento del matrimonio civil generó diversas problemáticas; muchos hombres que se habían casado por la institución religiosa abandonan a sus mujeres e hijos/as, para contraer nuevos lazos familiares correspondientes al nuevo registro. Muchas familias eran sostenidas gracias a la caridad y las mujeres eran empujadas al ejercicio de la prostitución.

La mujer obrera es la encargada de la organización y las tareas del hogar, y, cuando tiene tiempo, trabaja de lavandera. La madre es la encargada de la educación de los hijos e hijas, y el padre (cuando está) suele preocuparse solo de los niños varones. Los niños y niñas van un tiempo a la escuela, en los liceos fiscales que ofrecía el Estado, pero se incorporan prontamente al mundo laboral, y si hay alguno/a que demuestre inteligencia precoz se intenta que siga estudiando. Los que pueden seguir estudiando se transforman en el futuro, dejan de pertenecer al bajo mundo, y va a pareciendo incipientemente una clase media que se esfuerza por dejar atrás el dolor de la pobreza.

La enseñanza de la niña sigue siendo más deficiente que la del niño varón; existía la creencia que las niñas no necesitaban tal enseñanza. La madre era la encargada de inculcar a las hijas los hábitos que contribuían con el sustento familiar, tanto en el lavado, planchado, costura o servicios domésticos. (Pereira, T. 1978)

Según Salazar (2002) los huachos/as se transformaron en un foco de atención para la sociedad que se estaba armando, ellos contaminaban el espacio público, eran objetos de ordenanzas represivas, se les prohibía jugar en la calle por mucho tiempo, se ingresaban a comisarías y los padres debían pagar multas. Al mismo tiempo, se prohibían y se pasaban multas cuando los niños/as participaban en las reuniones para la celebración del bautismo o en los funerales populares, la misma niñez no podía participar de los funerales de sus padres, como por ejemplo cuando alguno moría y se realizaba la llamada “celebración de angelitos”.

Para el historiador, en la medida que el tiempo avanzaba el número de niñas y niños huachos/as iba aumentando. Las “Casas de Expósitos” y de “Huérfanos” eran para cubrir solo una fracción de ellos, y para ampararlos en su agonía o muerte. Los que no morían eran educados por las Hermanas de la Congregación de la Providencia y luego, en la pubertad, enviados como sirvientes en “casas de respeto”.

Ante lo anterior, el Estado funda en 1830 las “escuelas filantrópicas” que tenían la misión de educar a niños y niñas pobres gratuitamente, se les enseñaba nociones mínimas de lectura, escritura, cristianismo y, sobre todo, normas morales. Las profesoras, las encargadas de la educación, eran las mismas niñas pobres que se habían firmado en estos espacios. Eran estas instituciones las encargadas de educarlos en la disciplina de la Ley, la Moral y la Cultura. Cuando se levanta la figura del Estado y Municipio Docentes, continuaron lo que ya había realizado la Iglesia Docente, pero ahora en la racionalidad del Estado se intentaba moralizar al “bajo pueblo”. Lo que, para Salazar, era el resultado de un movimiento de acumulación de capital incipiente por parte de la oligarquía, ya que subordinaban al pueblo reforzándolo con la moralización religiosa dictadas por la Iglesia y las Escuelas Primarias.

Las escuelas eran más bien precarias, eran principalmente ranchos y contaban con un financiamiento casi nulo por parte del Estado, funcionaban por un peonaje femenino fiscal que las regentaba y recibían el mismo pago que cualquier peón de la época. Ahora bien, estas escuelas no permanecen mucho tiempo, fracasan por que una sociedad de elite se preguntaba si esta educación estaba moralizando o generaba un aumento de inmoralidad y criminalidad. Con el aumento de la masa marginal de niños y niñas, la Iglesia Católica critica el Estado Docente por el aumento de la desmoralización popular. Como ya mencionamos, la oligarquía chilena se basaba en los modelos europeos de la educación, por lo tanto las instituciones que se dedicaban al tratamiento de la infancia debían estar para regular una disciplina moral, de alma, espíritu y cuerpo.

Según Salazar (2002) solo después del 1905 el Estado decide desarrollar la educación vocacional e industrial, que fue en el los años donde los oligarcas necesitaban peones chilenos, terminando posteriormente en las grandes huelgas y masacres de 1890, 1901, 1903, 1905, 1906, 1907. En este contexto los niños y niñas pobres sufrieron de la violencia insoportable que implicaba la “cuestión social”.

En este contexto, Lorena Godoy (1995) menciona que a finales del siglo XIX y principios del XX, se comienzan a construir las Escuelas Profesionales tanto para varones como mujeres peones. Primero proliferaron las escuelas de varones, pero ya a principio del 1900 comienzan a desarrollarse la “Escuela Profesional para Niñas” que su objetivo es la incorporación de las mujeres al trabajo industrial, convirtiéndose en la puerta de entrada a

la educación y posteriormente al trabajo femenino. Claramente era una educación adscrita a las representaciones de género de la época, transmitiendo las normas, los símbolos y definiciones de la identidad femenina y masculina que eran representados en los imaginarios históricos de los modelos europeos.

La elaboración curricular se basaba en la industria doméstica, en aquellas dedicadas al trabajo propiamente femenino y que podían desarrollarse dentro del hogar: moda, lencería, cocinería, lavado, planchado, dibujo, economía doméstica, moral, religión entre otras. Era una educación enfocada al trabajo de las hijas de los pobres de clase trabajadora, mayores de 12 años, vacunadas, con buena contextura física, que sepan leer y escribir y tener buenas nociones de aritmética, además debían acreditar buena conducta y haber pasado por la educación primaria. Esta formación tenía que ser de corta duración –tres años como máximo- y ser flexible en los planes de estudio.

La función moralizadora era uno de los ejes más importantes de la educación, se vigilaba por sobre todo la conducta moral de las alumnas. Esto por su proyección en el *deber ser* femenino, es decir; futuras madres, dueñas de casa, directora de hogares, encargadas de la educación de hijo y acompañante de sus esposos.

Con estas instituciones educativas se comienza a normativizar la infancia del bajo pueblo, algunos podían tener la posibilidad de acceder a esta formación basada en el disciplinamiento y, así, convertirse en seres útiles para la sociedad.

Ahora bien, no todos los niños y niñas accedían a la educación fiscal, y su vida transitaba entre el encierro de los *convetillos* o en las orillas del río Mapocho. Crecían hacinados y rodeados de violencia, algunos se escapaban a la calle donde solo los más fuertes y astutos podían sobrevivir. Para Salazar (2002) las pandillas saturaban el paisaje urbano, ya sea mendigando, trabajando, cometiendo delitos o buscando recursos para vivir. Así, los niños y niñas se tomaban la calle expulsados por la violencia doméstica, y se lograban agrupar para buscar protección y sobrevivir.

El trabajo infantil, ya sea formal (estipulado por los salarios de patrones) o informal (mendicidad o crimen), tuvo una gran explosión. Este trabajo de niños y niñas pequeñas era completamente aceptado por las familias que buscaban constantemente recursos económicos, y, al mismo tiempo, aceptados por los patrones que los/as contrataban, porque significaba un aumento en la plusvalía debido al bajo sueldo que les entregaban. Pero es

esta misma baja de los salarios, los que impulsaba a la niñez y sus padres a complementarla con robo, delitos o comercio sexual por parte de las niñas.

Según Salazar, el incremento de las responsabilidades laborales convirtió rápidamente a los niños y niñas pobres en adultos. La historia para ellos corría de una forma veloz y a los 20 años ya se era “viejo”. “(...) La historia de los niños pobres a comienzo del siglo XX no fue una verdadera historia de niños... cuando se constituyó por fin la familia ‘asalariada’, fue el trabajo infantil, el mismo salario y, en definitiva, el Mercado, quienes anularon esa misma niñez (...)” (Salazar, G. 2002: p.65)

Los niños y niñas del bajo pueblo no pudieron realizar el pasaje de la niñez, lo que era gran diferencia con su contraparte oligarca. Esto genera un sin número de problemas sociales, afectivos y morales que sufrían durante su crecimiento, lo que vino amarrado de un conjunto de políticas que ya se venían ensayando con anterioridad, asociadas a las inmoralidades cometidas por niños y niñas. Pues bien, durante el siglo XX, esto se fue acrecentando, y se hizo cada vez más intensa la profundidad de estos problemas. Al mismo tiempo, estos resultaban ser un tema de control higiénico y de atenciones de beneficencia de personas preocupadas por la situación, especialmente de mujeres ligadas a las altas capas sociales y con una marcada religiosidad.

5.4.2. La Infancia Desvalida y Desviada: Una preocupación burguesa

La separación entre la niñez oligarca y los huachos o huachas, termina siendo un caldo de cultivo de observaciones, noticias, reglamentos que acompañaban los nominados *problemas sociales* dados por la diferencia entre clases. Los modelos oligarcas se visualizaban como los correctos, los morales, los provenientes de la sociedad civilizada y moderna (los referentes especialmente eran de Francia, Inglaterra y España). Las instituciones religiosas –colegios u orfanatos- compartían estos modelos, y, como ya se mencionó, su misión era moralizar a estas niñas y niños desviados, inmorales y contaminantes del espacio público. Es decir, toda una masa difusa que se iba en contra de los ideales de la infancia europea y familia burguesa de la época.

Eran niñas y niños problemáticos, muchas veces ilegítimos/as; ¿cómo entonces podía funcionar este modelo de familia si realmente no había quién representara sus roles

normados? A veces los problemas de la *infancia desvalida*, de las y los “pelusas” (como los nombra Salazar) no eran importantes y vivían abandonados/as a su propio destino, pero en ocasiones se despertaba una preocupación que era fruto de los mecanismos de poder adulto: los medios de comunicación, la iglesia, las organizaciones de caridad o alguno que otro político. El foco no era un reconocimiento subjetivo de los niños y niñas como personas, al contrario, el foco era la moral social que se estaba perdiendo, la inestabilidad del *statu quo* que hasta ese momento había construido el modelo burgués. Veamos, entonces, cómo esto se generaba:

Según María Angélica Illanes (1991) en el 1900 las orillas del Río Mapocho, las calles, los recovecos, los callejones, las acequias estaban plagadas de niñas y niños vagabundos. Dormían amontonados, tapados unos sobre otros, gritaban diarios, tocaban puertas y recolectaban lo que pudieran para vender o alimentarse. La infancia callejera se organizaba para planear asaltos a mano armada, y la prensa oficial denunciaba día a día estos crímenes infantiles, los consideraban asesinos y criminales, y se hacía un llamado al cuerpo policial para reprimirlos. Era una vergüenza nacional frente a los ojos internacionales, no eran sino una expresión del *barbarismo*.

La calle era el espacio para las niñas y niños bárbaros. “(...) literalmente, de los niños 'extranjeros', no nombrados, no conocidos de la patria, ni de la familia, extranjeros de la sociedad y de la urbe. El reino de los niños in-di-gentes, es decir, de los que no-son-gente (...)” (Illanes, M.A. 1991: p. 21). Los medios de comunicación hacían un llamado de alerta sobre las condiciones que se vivían al interior de un sistema patronal, económico y político que no lograba visualizar la hecatombe social.

En el bajo pueblo el hambre se vivía día a día, y los padres dejaban escapar a los niños y niñas, porque no podían tenerlos dentro del hogar. La calle era el espacio para recolectar los recursos económicos y sobrevivir, y así, como lo propone Illanes, este escenario era parte de la expresión histórica del mentado proceso civilizatorio. Diariamente aparecían avisos en la prensa nacional sobre las batallas infantiles que necesitaban de su control y moralización para el progreso chileno.

Según Salazar (2002), durante el siglo XX los problemas habitacionales fueron aumentando, de cada diez familias solo tres vivían en habitaciones adecuadas, el resto en poblaciones callampas, conventillos o casas insalubres. Los niños y niñas vivían en

habitaciones donde no tenía sentido la palabra “hogar”, y el impacto del espacio vital sobre la salud era rotundo.

Menos reconocido era el problema familiar dado por la *ilegitimidad* de los niños y niñas, y en ocasiones se estimaba que producto de esta dinámica social se aumentaba la mortalidad infantil. Pero otros opinaban que las condiciones materiales que se vivían incidían en el abandono del hogar por parte de los hombres. Se desintegraba la familia, y el abandono multiplicaba el “huachismo” infantil, lo que al mismo tiempo significaba un empobrecimiento de las condiciones de vida y los daños a la salud.

En la primera década del 1900, según las cifras delictuales, las mujeres cometían un mayor número de delitos “contra la moralidad pública” que los hombres. Entre estos delitos estaba; abandono de hogar, adulterio, abandono voluntario de niños/as, corrupción de menores y ultraje de las buenas costumbres. En cambio, por parte de los hombres, predominaban delitos de bestialidad, estupro, incesto matrimonial ilegal, sodomía y violación. Así, según la interpretación de Salazar, las mujeres cometían delitos *hacia afuera* de las habitaciones insalubres, buscando refugio en el espacio público, mientras los hombres los cometían adentro, encontrando en este lugar una forma de descargo de la violencia impuesta.

Frente a esto, los niños y niñas quedaban atrapados en los movimientos opuestos de fuga de sus progenitores; la fuga materna –para practicar generalmente la prostitución- y la violencia del padre, generaron un aumento tanto de la soledad de los niños y niñas como del maltrato recibido; violación, incesto, estupro y golpizas eran los más comunes. En las habitaciones pequeñas e insalubres la sexualidad aparecía por todos los rincones, y la niñez se acercaba a ella de forma temprana, grotesca y espontánea.

Para Salazar, esta sexualidad precoz sobre todo se daba hacia las niñas, y la probabilidad de que el padre las desvirgara a temprana edad era alta. En el interior de estas habitaciones, el incesto y la violencia parecían ser naturales, se transformaba en una manera espontánea de vivir, y esto generaba un sentimiento de repulsión que invitaba a los niños y niñas a escaparse de los conventillos.

Esta perspectiva de fuga infantil parecía ser más clara para las niñas que para los niños. Para ellas escaparse de las habitaciones hacinadas en muchas ocasiones terminaba en la venta sexual de su cuerpo, eran acogidas en los prostíbulos que también las hospedaban,

y, si tenían suerte, podían llegar a una casa oligarca que la reclutaba como fuerza laboral doméstica. Podían educarse en moral religiosa, y así resolvía, en parte, su salida a los estados de pobreza extrema que vivía en los conventillos. De una u otra forma, la niña sometida a las dinámicas de exclusión social, parecía convertirse en adulta rápidamente, tanto de forma sexual como laboral, de la misma forma como se daba en tiempos antiguos, pero ahora maximizado por la diferencia de clase que se hacía cada vez más profunda en la sociedad chilena del siglo XX.

En cambio, para el niño varón fugarse de la habitación era un largo y azaroso *vagabundeo*, hallando rechazo en cada lugar de la gran ciudad. Se sumergía en el mundo de “la calle”, bajo el puente del *rio Mapocho*, aprendiendo todas las claves para pertenecer y sobrevivir en el contexto marginal. El “pelusa” era la insignia pública y genérica que ocultaba la identidad individual de estos niños. Pero este estigma era sólo el comienzo de lo que después lograba desarrollar para subsistir, el trabajo en la calle se basaba en actos delictivos, organizándose para robar y vivir. Estar dentro de un grupo permitía una alianza fraternal que servía para múltiples fines; para acompañarse, para atacar y defenderse, para no sentirse solo, y, al mismo tiempo, era el principio de una grupalidad que luchaba contra el sistema policial.

Según el historiador, la “micro-sociedad” infantil que aparecía en la calle y bajo los puentes, permitía un estado de guerra constante con la policía que intentaba reprimir a estos pequeños *desviados*. Y para eso, la organización de los grupos hacia que se formaran jerarquías; los jefes eran los niños mayores y con más experiencia en el ámbito delictual. Funcionaba una ley alterna, la ley del “hampa”, la ley del más fuerte, donde encontraban sentido para la vida, seguridad y la posibilidad de ascender hasta convertirse en “choros”¹⁶. Así mismo, se desplegaba una sexualidad con el mismo grupo, entre iguales o con el recién llegado, derivándose esta red delictual hacia los burdeles informales o hacia la prostitución especial.

Es decir, de alguna forma u otra, niños y niñas se fugaban de su hogar, para encontrar un alojamiento en otros espacios que les entregaba cierta garantía a su seguridad.

¹⁶ Palabra que designa a la persona de más alto rango del escalafón delictual. En un principio esta insignia es dada primordialmente al mundo masculino, lo que definía el lugar del líder dentro de un grupo, otorgándole respeto por sus compañeros a partir de su experiencia en el delito y la facultad de escape a la justicia ordinaria.

Pero esto a costa de romper las leyes y la moral social instaurada por el modelo burgués. El trabajo en la calle si no se basaba en el robo, se basaba en el préstamo de su cuerpo para ser ocupado sexualmente por otros, especialmente por adultos, que estaban dispuestos a utilizarlos por medio del intercambio de dinero, protección, alojamiento o un plato de comida. Y quizás he ahí la diferencia entre quedarse en el conventillo, en esa habitación insalubre, con el trabajo en la calle; en el conventillo en muchas ocasiones los niños y niñas eran abordados corporalmente ya sea en forma sexual o mediante golpes sin recibir nada a cambio, y en la calle recibían la sensación de protección y la hambruna podía encontrar satisfacción.

Pues bien, como lo plantea Salazar, no todos los niños y niñas pobres escaparon de los hogares. A veces los padres y las madres eran personas trabajadoras que estaban involucrados en las actividades sindicales, huelgas y en la lucha social. Aparecían problemas y tensiones dados por los accidentes laborales en el precario trabajo de las fábricas, en conjunto con las sangrientas represiones policiales que terminaba con masacres hacia los trabajadores. Así, en este tipo de hogares la violencia intrafamiliar o la posibilidad de incesto y estupro disminuía considerablemente. Pero acá los problemas aparecían con el agotamiento de estos padres y madres, con la pérdida de paciencia que en ocasiones significaban retos y golpizas hacia los niños y niñas. Es decir, todo un malestar social de clase que terminaba afectando al universo infantil de esta época.

Por lo tanto, las tensiones y angustias de los niños y niñas no siempre provenían desde dentro del ámbito familiar, había una tensión social que se respiraba minuto a minuto. Y, si había suerte, en ocasiones el padre podía transformarse en un buen proveedor del hogar, y sus hijos lo podían visualizar como un héroe.

La situación social de los niños y niñas se unía con el esfuerzo de ingresar a alguna institución escolar, un esfuerzo infantil que daba la esperanza de salir de aquella miseria por la cual los padres habían sido forzados a pasar. Aunque el hacinamiento se seguía viviendo, y poco ánimo había para jugar en el espacio público o formas grupos juveniles, la esperanza educativa permite soñar la posibilidad de escaparse de aquellos estados de pobreza.

Es en este camino donde la clase media toma su lugar, entremedio de dos posibilidades que se hacía difícil sortear. Estaba la posibilidad de ingreso a la escuela, pero

debían escapar de lo que ocurría en el espacio público y privado. Si había sudor y sangre, entonces la pobreza se hacía un poco más lejana, y se podía vivir con lo justo gracias a esta educación fiscal, existiendo unas pocas posibilidades para ingresar a instituciones que pudieran garantizar un porvenir, como el Instituto Nacional fundado en 1913.

Como lo demuestra Salazar, la familia de principios del siglo XX sufrió un quiebre profundo que solo comienza a salir luego del 1940. Aumentan las tasas de madesolterismo, abandono de hogar, y este colapso, que como ya vimos significaba al mismo tiempo un gran problema para la *imagen país* frente a los ojos internacionales y los ojos del progreso, despertó un enorme interés público por la infancia desvalida, la habitación popular, la higiene urbana, la policía, las cárceles, la prostitución, la pobreza, el alcoholismo de los padres, la mortalidad infantil; es decir, un interés por lo que realmente ocurría en el bajo mundo de la sociedad chilena, donde la infancia desviada y adultizada se desarrollaba como un peligro moral e higiénico.

Si en algo marcaba la infancia desviada, a pesar de que en parte permaneció invisibilizada, quizás era la preocupación social de la sociedad que se estaba construyendo. Porque, como bien sabemos, actuales desviados podían ser futuros delincuentes e inmorales, y frente a eso la sociedad y el destino del país corren peligro.

La preocupación social por la infancia desvalida ya venía ensayándose hace algunos años atrás, una preocupación se daba preferentemente desde el mundo burgués de la época, especialmente de mujeres que, con una fuerte tradición religiosa, unían la caridad con la posibilidad de moralización de los niños y niñas. Esto solo era posible mediante una alianza entre la iglesia católica y las mujeres burguesas preocupadas de la beneficencia, principalmente esposas de hombres con poder político y económico.

Así, como lo describe María Teresa Anríquez (1994), la primera institución de protección privada de Chile, data del año 1761, cuando Don Nicolás de Aguirre, Marqués de Monte-Pío, construye el primer orfanato del país por iniciativa propia, llevándolo a conseguir aportes del Rey de España. Luego, en el año 1853, llegan a Chile desde Canadá la Congregación de las Hermanas de la Providencia¹⁷, y el Estado de esa época las designa

¹⁷ Congregación nacida en 1843 en Montreal para el auxilio de pobres, enfermos y marginados. Llegan a Chile por casualidad, ya que su primer objetivo era evangelizar a indígenas norteamericanos. Al no encontrar razón para este primer viaje, se embarcaron en una nave chilena, para luego devolverse a Quebec. Pero la noticia del viaje de estas 5 hermanas canadienses llegó a oídos del intendente de Santiago, quién propuso al presidente Manuel Montt convencerlas para que se quedaran en Chile, ya que el gobierno y la aristocracia

como las encargadas de aquel orfanato que estaba anteriormente en manos privadas. Pero la burguesía nunca se despega de *la causa* que implicaba hacerse cargo de la alimentación, la mortalidad e inmoralidad infantil.

Al principio este hogar se denominó como “Casa del Torno”, ya que se basaba en un sistema giratorio donde los niños eran dejados y la religiosa no podía ver desde dentro quién los estaban entregando, así mismo, cuando ingresaban, era imposible tomar nuevamente contacto con aquel niño entregado; es decir, podemos interpretar que había una suerte de desligar a la niñez de su pasado originario, cortando los lazos de aquella historia que los hacía ingresar a esta institución y borrando las razones de aquel ingreso, quizás era la lógica disciplinar que se inmiscuía en esta primera época; borrar la inmoralidad para intentar formar una nueva, acorde a los mandatos de la época. Pues bien, este primer orfanato religioso posteriormente se transformara en “La Casa de Huérfanos” y por último en “La Casa Nacional del Niño”.

Por otro lado, según Pereira (1978) en el año 1839 se abre el primer dispensario a cargo de la Reverenda Madre Eulalia, y, dependiendo de la fundación de la Sociedad de Señoras de la Caridad, crean la primera “olla del pobre” que repartía el alimento diaria a cerca de 100 pobres. Al mismo tiempo, atendía a niñas huérfanas, educándolas y enseñándoles trabajos útiles propios del quehacer femenino. A esta obra social, en el año 1855, llegan desde Francia las Hermanas del Buen Pastor, y la fundación de la Sociedad de Señoras de la Caridad las llaman a hacerse cargo de un asilo para niñas sin protección.

Esta congregación comienza primeramente a hacerse cargo de mujeres adultas que ejercían la prostitución, quienes se internaban para cambiar su conducta en una sección del internado llamado “Reformatorio”. Pero de forma simultánea atendían niñas huérfanas y abandonadas que eran denominadas como “preservadas”. Además, para obtener recursos, se abre un pensionado para niñas estudiantes de nivel secundario.

Otro ejemplo de cómo se unía la aristocracia con el mundo religioso es la “Sociedad Protectora de la Infancia”; su origen data de dos hechos que conmovieron a la sociedad, por un lado la visión de dos huérfanos comiendo desperdicios, y, por otro, una viuda que

buscaban a un grupo de monjas que se hicieran cargo del problema de las niñas y niños huérfanos que se encontraban en el espacio público. La Sociedad de Beneficencia de Señoras, grupo de elite, también motivo al presidente para que las convencieran. Las hermanas aceptan y se instala este orfanato. Esta congregación hace lazos estrechos con la aristocracia chilena, sumando novicias y hermanas de estas familias nobles, además de permitir el apoyo de estas mujeres para sumarse a la causa. (García, B. & Miranda, L. 2011)

intentaba dejar morir a su hijo. A partir de esto, en 1894, las señoras Emiliana Subercaseaux de Concha y Josefina Gana de Johnson fundan este instituto de ayuda a la infancia desvalida, a la institución se une a Las Hermanas de San José que se hacen cargo del internado. Luego de esto fundan el Patronato Nacional de la Infancia y la Gota de Leche, que significaba otorgar una alimentación, la posibilidad del internamiento frente a aquellos niños y niñas que vivían en una situación precaria o estaban abandonados/as, y las garantías básicas para que se integren al sistema educativo.

Así, comienza todo un movimiento proteccional para niños y niñas, donde se une la fuerza religiosa con la alta oligarquía chilena. Lo común era que principalmente las encargadas de esto eran mujeres desde los distintos ámbitos morales impuestos en la época. En la medida que avanzan los años, y al mismo tiempo la maximización de los problemas en la infancia, se comienzan a construir más hogares, lo que permitía tener un resguardo de aquella niñez que estaba en las calles, ahora encerrada para permitir la educación, la disciplina y la moral. En conjunto con esto se hizo cada vez más fuerte el modelo familiar oligarca y europeo que nos representa hasta el día de hoy, y las leyes ayudaron a que se instituyera también para el mundo de los excluidos socialmente. Así, se podía comenzar a discriminar entre las buenas y malas familias, entre la niñez normal y anormal.

5.4.3. Los Orígenes de la Política Hacia la Infancia

En nuestra sociedad, los principales responsables del cuidado del niño son sus padres, es decir la familia nuclear; ellos tienen la responsabilidad de garantizar que estos sujetos logren una socialización y así permitir que puedan emanciparse. Según Casas (1998) en las sociedades occidentales predomina la figura tradicional del derecho romano de la *patria potestad*, instituyéndose la idea de que los niños y niñas pertenecen a los padres, en sumo son propiedad de la familia. Al ser responsables de sus cuidados, sus problemas son los problemas de la familia, es decir conflictos dados dentro del espacio privado, físicamente adscrito dentro del hogar, sin constituirse como una responsabilidad colectiva, al menos que signifique un peligro público. Es decir, los niños y niñas son parte de lo público en la medida en que se transformen en un problema social –económico, estatal y moral-.

En este sentido, entonces, el problema surge cuando los niños y las niñas no son parte de las dinámicas sociales dominantes (si son dominantes no quiere decir que sea de la mayoría, sino de la imposición de aquellos que tengan un mayor poder simbólico y material dentro de la sociedad). Entonces, los problemas públicos de la infancia son problemas dados por el abandono, abuso, violencia y pobreza, o cuando los padres no pueden garantizar una labor educativa.

Ahora bien, tal como lo comenta Salazar, los problemas de la infancia antes descritos eran una escena recurrente y de forma cada vez más intensa hasta mediados del siglo XX. En este sentido, al correr este siglo, y con la instalación del Estado Protector, la niñez se comienza a transformar en un tema central, y la idea era garantizar su cuidado y educación. Así, aparece una *infancia desvalida* que no logra situarse en lo que garantiza la sociedad; un ejemplo claro de esto, como lo menciona Morales (1994), es que en nuestro país, específicamente en la ciudad de Santiago, en el año 1903 de una población escolar de 50.071 niños, sólo asistían a la escuela 13.824, quedando el 73% fuera de ella, este problema principalmente se debía a razones de carencia de vestuario y/o a que el niño constituía un recurso laboral importante en la familia popular; lo que ayudó a plantear el debate por la necesidad de proveer de alimentación a los niños y niñas en las escuelas.

A principios del siglo XX, según Illanes (1991), se fundaba las “Escuelas Correccionales”, la cual era la expresión de la asistencia por parte del Estado para hacerse cargo de la niñez callejera, abandonada y delincuente. En el caso de los varones, esta escuela servía para otorgarles asilo, alimentación y educación con la proyección de ser reclutados como soldados. En un principio el Estado no otorgaba un gran financiamiento, por el contrario, era una institución que intentaba autogestionarse a través de la matrícula de niños ricos, que eran enviados por sus padre como forma de castigo. En este espacio los niños pobres y ricos comían en lugares diferentes, aún así el uniforme era igual para todos.

Con una severa disciplina se les otorgaba un completo plan de estudio, además de talleres que servían para construir sus propios instrumentos de trabajo –cuadernos, zapatos, muebles-. Así mismo, eran instruidos en ejercicios militares; manejo de rifle, formaciones para marchar. Esta escuela para niños varones resultaba ser una de las primeras respuestas del Estado, aunque de forma precaria, para apropiarse de la infancia callejera, abandonada y criminal, y ser transformados en objetos útiles para la Nación.

Pues otro lado, la “Casa Correccional para Mujeres”, donde se mezclaban las mujeres adultas con las niñas, seguía desarrollando su labor, adscrita a mediados del siglo XIX, gracias al amparo de las Hermanas del Buen Pastor. Se actualizaba como una institución cerrada que permitía la moralización tanto de las menores de edad como de mayores, enderezándolas en el camino a la virtud. Y, a diferencia del correccional masculino, este estaba dirigido por una orden religiosa, siendo el matiz más importante para hacer las intervenciones necesarias que permitían que una niña sea guiada en el buen camino.

Para María Soledad Zárate (1995) la moralización tanto de adultas como niñas se basaba en un intenso régimen de trabajo doméstico –costura, cocina, entre otros-; el reglamento decía que las internas no debían quedar sin observación en ningún momento, cuidando por sobre todo la conducta que desarrollaba; el lenguaje institucional hablaba de “compostura”, “recato” y de “guardarse”. Esta casa era un hogar para niñas abandonadas, alojamiento para adultas que querían salir por el *mal camino*, y, al mismo tiempo, una cárcel para aquellas que infringían las leyes. Al pasar los siglos, esta institución se transforma en el recinto penitenciario femenino, y deja de atender a las niñas y mujeres que necesitaban protección.

Por otro lado, las Casas de Expósitos y Hogares para niños y niñas seguían proliferando, y las congregaciones religiosas las dirigían desde su interior, pero con un constante respaldo desde el Estado. Ahora bien, este respaldo estatal recibía nuevas exigencias por parte de las congregaciones. Como lo describe Anríquez (1994), las exigencias de las instituciones caritativas de carácter privado, era solicitarle al Estado que se hiciera cargo principalmente en materia económica, lo cual tuvo sus frutos luego de la primera década del siglo XX. Por ejemplo, recién en 1913, el fisco le otorga un financiamiento a la congregación de las Hermanas de la Providencia, misma fecha que comenzaron a recibir los aportes la Sociedad Protectora de la Infancia. Por lo tanto, la acción del Estado con el tratamiento a la infancia desvalida, ya a comienzos del siglo XX, era solo económica; la forma en cómo se debían cuidar a los niños y niñas era un asunto de las encargadas de estos lugares, es decir, un asunto religioso. En este sentido, se reproducía la misma lógica instaurada por el sistema sexo/género pero en un sistema institucional; la lógica del padre proveedor y de la madre criadora y educadora de la niñez.

Ahora bien, esta situación fue cambiando en la medida que también fueron ingresando nuevos tratados internacionales. La preocupación por la infancia era mundial, ya no era de un país independiente de otro, y el control social de la niñez desviada tomaba forma en nuevas legalidad que iban apareciendo, lo que se unía, al mismo tiempo, en nuevas formas de clasificación. A esto se unía una nueva preocupación por el Estado; la niñez callejera era un problema orden público, y poco a poco se comienza a armar la lucha estatal entre la calle y la escuela, entre la libertad inmoral y la necesidad del encierro en la infancia.

La relación entre el Estado y las/los agentes preocupados por la preocupación en la niñez, según Illanes (1991), se ha presentando en una pugna histórica por captar los escasos recursos públicos, siendo esto una expresión del rasgo estructural en el modelo social, económico y político chileno durante todo el siglo XX.

A principio de siglo, la Intendencia y la sociedad santiaguina se mostraban preocupadas por la “plaga” de niños y niñas pobres en la calle que invadían todos los espacios públicos transitables. Se pedía a la policía y autoridades, ligadas a la protección de la infancia, que actuaran según una disciplina represiva. El Intendente pone en vigencia un viejo decreto que prohibía la mendicidad en la calle. La policía recolectaba niños y niñas, pero al mismo tiempo aumentaban las intervenciones y novedosas ideas de la caridad privada. El hambre era utilizada como el recurso de atracción para los pobres, y así los agentes moralizadores podían evangelizar. Por ejemplo, en 1911, en la capilla de la Sagrada Familia, se otorgaba alimentación y al mismo tiempo se daban conferencias de moral-religiosa a niñas y niños proletarios.

La muerte de los niños y niñas en la calle, la inmoralidad y el vagabundeo despierta principalmente una preocupación en la sociedad acomodada, lo que iba convocando a realizar acciones en conjunto para solucionar dicho problema. Ahora bien, según Illanes, las discusiones políticas de la época entre liberales y conservadores también eran llevado al universo de la infancia, por ejemplo en la disputa entre la necesidad de colegios con educación laica y los con educación religiosa. En las discusiones acerca de la *infancia desvalida* se ponía en entredicho si el antiguo régimen y su intencionalidad caritativa eran suficientes para resolver el problema. Se genera una nueva competencia entre la tradicional agente de caridad, la Iglesia, y las iniciativas privadas liberales, las cuales respondían a una

intervención educativa en el mismo territorio de la comunidad. La lucha era ardua, peleándose por las formas de tratar a estos niños y niñas que ahora eran un problema social, un problema público; es decir, una *infancia pública*.

Los problemas se van resolviendo en la medida en que aparecían mediadores provenientes del mundo estatal. Así mismo, se insta a una nueva organización para resolver los temas de la protección infantil, disolviendo las rivalidades en pos del beneficio social. Se establece que la forma de terminar con la barbarie era la civilización mediante la educación, la batalla de la calle era posible atacarla con la escuela, y comienza a reglamentarse el tiempo de trabajo callejero con el objetivo de que niños y niñas puedan asistir obligatoriamente a la institución escolar. La limitación temporal en el espacio público para la infancia parecía ser la clave de la civilización y prosperidad de nuestra sociedad.

El Estado se hace cargo de los problemas en la niñez, ya no sólo por razones humanitarias, sino también por cuestiones demográficas y de armonía social. Las normas y las políticas sociales podían entregar una solución para la convivencia. En este sentido, la familia estaría subordinada al cumplimiento de lo que la sociedad considera deseable y bueno para niños y niñas.

El Estado debía tomar posición en materia de asistencia social, de orientaciones para la acción y de la entrega en la materialidad necesaria para cumplir con dicha acción. Según Illanes, la cuestión de la asistencia social desborda a la caridad privada por los problemas económicos y de disciplina social, y comienza a ser tratado como un problema de la Razón de Estado. Se planteaba la necesidad de reformar la enseñanza, y al mismo tiempo se difundían diversos estudios sobre psicología y desarrollo evolutivo de la infancia proveniente del extranjero, principalmente Europa. Así, se comienza un proceso donde el niño y la niña comenzaban a ser valorados por sí mismo, y ya no como un adulto mal formado.

Este cambio de pensamiento sobre la niñez, generaba transformaciones cualitativas en las acciones y políticas. Ahora había que actuar sobre el cuerpo y la mente de los niños y niñas, ya que en la infancia se jugaba el destino de la idea de Nación; un ejemplo de aquello fue la realización en el año 1924, en la ciudad de Santiago, del IV Congreso Pan-Americano del Niño. Y en conjunto a esto, en el año 1929, se promulga la primera “Ley de

Protección de Menores”, lo que se traduce en la voluntad política para que el Estado sea el “Padre Responsable” de los niños y niñas proletarias, complementando un estatuto educacional y jurídico que permitía considerar la infancia de nuestro país como parte integrante y decisiva de la construcción de Estado y Nación. Pues bien, para Illanes (1991), estas dos ideas proliferan por las ideas europeas que en ese entonces desarrollaban la posibilidad de un Nacionalismo que protegía la estructura social, idea que principalmente emergía en Alemania. En este sentido, los niños y niñas se fueron transformando en objeto de políticas a partir de la Razón de Estado, fundamentado en el deber de potenciar las fuerzas humanas y productivas para construir un futuro prospero para la nación.

Los niños y niñas del bajo pueblo, los de la calle, vagabundos/as y criminales se transformaban en víctimas de las condiciones familiares, sociales y culturales, ahora eran considerados “desgraciados”, según las disciplinas psiquiátricas y sociológicas, por los contextos donde esta infancia se desarrollaba. Por lo tanto, ahora la infancia entregaba una nueva posibilidad de transformación, la niñez podía ser recatada y reformada en una tarea mancomunada entre las instituciones y la sociedad. El médico, el juez, el profesor y el Estado eran los agentes responsables de este colectivo, y responsables de la salvación de la humanidad.

Al mismo tiempo, “La Ley de Protección de Menores”, servía para crear una primera institucionalidad dedicada a atender el cuidado personal, la educación moral, intelectual y profesional de los menores. Esta institución se denomina “La Dirección General de Protección de Menores”. Y con esto, ponía de manifiesto el rol del Estado en tanto Padre Responsable, donde incluso suponía la pérdida de la *patria potestad* de los padres que abandonaran a sus hijos/as o los obligaban a la mendicidad y la delincuencia. Los responsables de decidir sobre el destino de aquellos niños y niñas eran los Jueces de Menores, que funcionaban como mediadores del Estado.

La Ley de Protección de Menores estipulaba la inhabilidad física o moral de los padres para el cuidado de sus hijos: 1) cuando estuviesen incapacitados mentalmente; 2) por alcoholismo crónico; 3) cuando no velaren por la crianza, cuidado personal o educación del hijo; 4) cuando consintieran en que el hijo se entregue en la vía o en los lugares públicos a la vagancia o a la mendicidad, ya sea de forma franca o a pretexto de

profesión u oficio; 5) cuando hubieren sido condenados por vagancia, secuestro o abandono de menores; 6) cuando maltrataren o dieran malos ejemplos al menor o cuando la permanencia de éste en el hogar constituyere un peligro para su moralidad; 7) cuando cualquiera otra causa coloque al menor en peligro moral o material. La ley prohibía, además, la contratación de menores de 20 años en cantinas, casas de prostitución o juegos; prohibía por parte de empresarios de espectáculos públicos que explotaban y a veces forzaban a resistencia o destreza corporal con fines de lucro y prohibía también el trabajo nocturno de los menores (entre 22:00 y 05:00 A.M.). (Illanes, M.A. 1991: p. 126)

Así, esta ley inhabilitaba física y moralmente a los padres para cuidar a los niños y niñas que no respondían a los ideales sociales de la época, lo que se traduciría en una pérdida de las relaciones originales e históricas y, al mismo tiempo, el ingreso de los niños y niñas a los hogares de menores.¹⁸

Para Illanes (1991), esta Ley de Protección de Menores representa la idea rousseauiana de que la maldad o la bondad del ser humano es producto del medio en que le toca vivir. Así, apoyado por las nuevas ciencias de la psicología y la sociología, se vuelven a tomar las bases del antiguo régimen. Es una Ley que no solo concibe la intención de construir una nueva institucionalidad que rescate y proteja las situaciones sociales paupérrimas, sino que también concibe la idea de la *prevención*, que permitía al Estado hacerse cargo y responsable de un niño o niñas ante cualquier peligro físico, moral, material e intelectual.

Se presenta históricamente un temor hacia la infancia desviada, era un peligro para las generaciones futuras por una transmisión de aquellos traumas sociales que

¹⁸ Es importante mencionar que esta ley aún se encuentra vigente y es ocupada para declarar a niños y niñas susceptibles de adopción o posible causal de internamiento a hogares de protección: Actualmente se encuentra la Ley 16.618, que fija la Ley de Menores, en su Art. 42, mantiene lo descrito en el año 1928. Además el artículo 226 del Código Civil, también nombra la inhabilidad física y moral, refiriendo a la ley anterior. Por último, la ley 19.620, actual la ley de adopción, declara las causas para que un niño o niña sean adoptados, y estas causas son la inhabilidad física parental referida en el Código Civil chileno. Ahora bien, lo interesante de esta ley ocupada actualmente, es que en ningún momento se define de forma explícita qué significa “inhabilidad física y/o moral” más allá de su especificación en las causales. En este sentido, se subentiende que la inhabilidad física es dada por la incapacidad mental y el alcoholismo crónico, en cambio la inhabilidad moral tiene que ver con la obligación educativa, el incentivo a la vagancia, el maltrato, los malos ejemplos o cualquier peligro físico y moral.

desembocaban en el vicio y la falta de moral; la preocupación era la “raza” y la responsabilidad que se basa en intentar detener reproducir este germen. Las soluciones se daban por medio de legislaciones que intentaban sancionar a padre y madre que abandonaban a sus hijos/as y, al mismo tiempo, fortalecer la idea de la protección hacia los/las menores abandonados/as a través de la colocación en hogares o en casas de ciudadanos respetable que, por caridad, se podían hacer cargo de los niños y niñas. Para esto último, era necesario romper los vínculos originales, rearmar las familias y recoger y dar asilo a la infancia en espacios vigilados y delimitados.

La proliferación del problema de la infancia desvalida, y el aumento de niños y niñas desamparados que esperaban auxilio social, se caracteriza como un tema de trascendencia social. Según Illanes, en el año 1937 se calculaban más de 13.000 menores delincuentes en el país, para su atención solo se encontraba la Casa de Menores de Santiago y el politécnico de San Bernardo, cubriendo una capacidad de 550 niños en total; los demás eran enviados al sistema carcelario. En los años 31, 32, 33 ingresaban anualmente unos 1.500 niños al Juzgado de Menores, y en 1936 aumenta a 2.127.

Por estas razones, en el año 1938, durante el gobierno de Alessandri Palma, siguen proliferando ideas sobre qué tipo de institucionalidad sería efectiva y posible para la atención de la infancia desvalida, lo que parecía ser un proceso fragmentario, que cambiaba año tras año los focos de intervención y disciplinamiento. Así, por decreto gubernamental, se crea la “Fundación Consejo de Defensa del Niño”, con carácter de “beneficencia pública” y autonomía jurídica. A esta fundación quedaba anexada el “Consejo de Defensa del Niño Abandonado” creado por el Ministerio de Justicia. El objetivo de esta nueva fundación era velar por la salud de la madre y de las niñas y niños indigentes a través de la formación moral e intelectual, el mejoramiento de situaciones económicas y el fortalecimiento familiar. Esta fundación era uno de los pilares del gobierno asistencial, pero ahora fuera del aparato del Estado, siendo el responsable de todos los problemas de la niñez indigente, callejera y escolar, y conduciendo a los niños y niñas hacia la vida laboral.

Pues bien, durante los gobiernos del “Frente Popular” se formulaban diferentes críticas hacia al Consejo de Defensa del Niño¹⁹. Se reclamaba por los negociados que se

¹⁹ Actualmente en Chile el Consejo de Defensa del Niño (CODENI) sigue funcionando como una fundación de derecho privado sin fines de lucro, colaborado del Estado Chileno para el trabajo con la infancia. En el año 1935, a un año de su fundación, atienden a 1700 niños y niñas en 5 establecimientos. En el año 1943 fundan

hacían, por la persecución del personal izquierdista y las irregularidades con los empleados. Además se denunciaba enfermedad dentro de los hogares y muertes de los menores por la falta de control sanitario.

Como Ministro de Salubridad, el Dr. Salvador Allende se encarga de los problemas de la infancia chilena, considerándolas víctimas inocentes del sistema económico de la miseria. Y se propuso encarar el problema desde todos sus ángulos, proponiendo una integralidad entre los ministerios sociales de Educación, Justicia y Salubridad, que hasta ese entonces actuaban de forma separada. Así una vez más se crea una nueva institucionalidad: “El Consejo Superior de Protección a la Maternidad, a la Infancia y a la Adolescencia”, que abordaría las temáticas infantiles desde la gestación y el desarrollo. Producto de este consejo se crean los “Centros de Defensa del Niño”, asistiendo a las niñas y niños proletarios en sus propios territorios, intentando evitar la separación de sus redes sociales y familiares.

Comienza a elaborarse una nueva idea de la relación entre la niñez y el Estado, basado en estamentos técnicos, humanitarios y alejados de la religiosidad, la moralidad o aristocracia. La infancia pasaba de estamentos externos a las responsabilidades de la nación, a ser una temática de preocupación del gobierno con una incipiente consideración de aquellos niños y niñas como seres humanos sufrientes de una dinámica social que producía su exclusión como agentes de consideración histórica.

Pero al ser ideas incipientes su formulación no duraron demasiado tiempo, las presiones del sector conservador, de la derecha tradicional y la Iglesia, eran fuertes, principalmente porque consideraban que las temáticas de la infancia desvalida era de su propiedad, aún así esta nueva intencionalidad con la infancia seguía en un sector de nuestra población armando la discusión sobre los asuntos sociales.

Según Illanes, las novedosas intenciones con la infancia fueron decayendo con las crisis económicas sufridas en Chile, lo que era enlazada con las guerras mundiales. Las disputas entre el tratamiento laico o religioso de la infancia nuevamente se volvían fuertes,

la “Ciudad del Niño”, que es un gran internado con todos los requerimientos para la atención –escuela, policlínico, teatro, jardines, canchas-, sin la necesidad de que los menores salgan al espacio público. Este gran internado se inicia con 600 niños y niñas, luego llegan hasta 1.100, disolviéndose recién en el año 2000 por las políticas y convenios internacionales. (CODENI, 2012) Desde la mitad del siglo XX esta fundación ha sido una de las más importantes en materia de hogares de protección para la infancia, aunque también se suman otras como el Hogar de Cristo.

y entraban en una guerra ideológica sobre la niñez que sufría de los avatares del progreso social. Esto se situaba, al mismo tiempo, en el contexto de la disputa política entre los sectores comunistas –ya expulsados del Congreso Nacional- y los conservadores.

Y, en lo pragmático, esto no era más que la representación del adultocentrismo propio de la época. Eran aquellos/as adultos los que disputaban el saber sobre la infancia, algunos más situados en la tradición religiosa, otros en las ciencias, y otros en ideologías políticas que proponían una transformación. Así, la competencia se situaba en quién podía dar mejores explicaciones para resolver aquellos problemas que inundaban la preocupación de diferentes sectores sociales, y los niños y niñas vagaban entre un discurso y otro, intentando aferrarse a cómo de lugar a aquello que se les ofrecía. Es, en estas disputas, donde nuevamente la niñez desaparecía, ya que los mecanismos de poder proliferaban con técnicas que construían la Verdad sobre esta. Los discursos lograban atrapar su subjetividad, controlar sus cuerpos, y someterlos en un ejercicio constante de vigilancia y prevención.

La mendicidad y la vagancia vuelven fuertemente, y los problemas de la niñez no se resolvían. Las instituciones para el tratamiento de la infancia, las escuelas de las niñas y niños proletariados, estaban colapsadas y sin los recursos económicos para subsistir. Si hay algo que ha marcado la historia de la niñez en Chile, es la baja prioridad de los recursos públicos y fiscales para su sostenimiento y tratamiento. Ya no se recogían los menores de la calle, eran suficientes con los que estaban en las instituciones, y la conciencia de los padres ya estaba motivada para llevar a los niños y niñas a las escuelas, mal que mal también era una institución que daba protección y alimento. (Illanes, M.A. 1991)

En los años 50' la miseria infantil seguía inundando el espacio público. Las niñas se prostituían y los niños vendían periódicos. La depresión obrera hacía que los hombres se emborracharan en las tabernas y las madres actuaban la misma violencia que recibían con sus hijos e hijas. La sociedad chilena vivía un momento de desesperación; ahora no solo los niños y niñas estaban en el Río Mapocho, también llegaban poco a poco familias enteras viviendo con maderas y nylon. El malestar social hacía despertar protestas, motines y huelgas.

Según Illanes, más de 6.000 niños y niñas transitaban en la calle santiaguina del año 1954, y la vagancia ya era calificada como una enfermedad crónica. Ya no era un asunto

político o de la crisis económica, ahora era un *asunto familiar*. No era un problema ideológico, era psicológico y social, y se realizaban grandes institucionalizaciones de niños y niñas. En la Casa Nacional del Niño, llegaban 150 niños y niñas diariamente, lavados, alimentados, acogidos para dormir, pero devueltos a la calle al día siguiente.

El 50% de los niños y niñas se fugaban para arrancar de sus padres, de los golpes, gritos, el alcoholismo y la sexualidad directa que les afectaban. Así aparece el lenguaje científico-técnico que daba explicaciones psicológicas, individuales y familiares a la vagancia, neutralizando toda visión sobre la estructura social dominante. Las niñas y niños indigentes, callejeros, se comenzaban a transformar en una categoría en “si-misma” y ya no en un producto social.

La ansiedad por clasificarlos aparecía cada vez más fuerte. El Servicio Nacional de Salud había hecho una catalogación psicológica; el 51% eran apáticos y tímidos, el 58% era inestable y con tendencia a vagar, el 50% eran influenciables, 13% pendencieros y solo el 12% normales y sensibles. Es decir, por esencia y personalidad quedaban fuera y excluidos de la institución. Se iba renunciado formalmente a la idea de Estado-padre y la responsabilidad nuevamente caía en las familias de los niños y niñas. (Illanes, M.A. 1991)

Cuando Eduardo Frei Montalva lanzaba su candidatura a la presidencia, mencionaba que el problema de la vagancia y la delincuencia infantil no sólo era algo social, la causa fundamental no es económica, sino un problema moral. Y este problema se daba en el núcleo familiar, en la crisis de la célula primera de la sociedad.

Desde el ámbito de los hogares de niños y niñas, la “Casa de Menores” tenía la misma cantidad de recursos de siempre, La Casa Nacional del niño y la Ciudad del Niño no recibía niños vagos, solo huérfanos menores de 5 años y con buena conducta. Solo el Hogar de Cristo recibía a niñas y niños callejeros, pero debían pagar 15\$ por el hospedaje; esta era el rostro más bondadosa de las estructuras de caridad chilena.

La historia de las niñas y niños *públicos* en Chile ha sido marcada por constantes irregularidades, en procesos que durante medio siglo se basaron en armar y desarmar instituciones. El Estado se hacía parte, pero luego transfería su responsabilidad hacia las corporaciones privadas, hacia la religión o hacia la familia. Eran momentos de desorden, de cambios de pensamientos, de luchas políticas que hacía más difícil definir las formas en cómo se trataba a la infancia desvalida. Lo que sí era claro es que los discursos lo

significaban como un problema público, un problema de armonía social y de preocupación para el futuro de la nación. Y, para esto, era necesario formular un saber, una *Verdad* sobre aquellos niños y niñas que no respondían a los ideales sociales y que recorrían por fuera de la institucionalidad. De hecho se cuestionaba que realmente fueran niños y niñas, porque la idea de infancia parece estar unida a las instituciones dedicadas para su tratamiento.

5.4.3.1. *Las y los Menores: una categoría de protección/control institucional*

Durante el transcurso de este capítulo hay un significante que se ha repetido en las políticas sobre de la infancia. El concepto de *Menor* ha inundado los textos, las leyes y las técnicas sobre su tratamiento. Y, de hecho, parece reemplazar la idea de los niños y niñas como proyecto de adultos o futuras personas, parte de las instituciones formales como la familia y la escuela. En este sentido la idea de *Menor*, fuera de aquellas instituciones, se traducía en un concepto con naturalidad ontológica en sí-mismo.

Como lo veremos más adelante, desde la perspectiva del derecho han existido en la actualidad actitudes pioneras respecto a normativizar e incluso penalizar una serie de situaciones que afectan a niños y niñas, las cuales perjudicarían su proceso de socialización, como por ejemplo los malos tratos, el abandono, entre otros. Sin embargo, según Casas (1998), la idea de que exista una responsabilidad colectiva para regular mecanismos de protección de las niñas y niños, afectados por situaciones o conductas perturbadoras de su entorno, nace paralelamente a la idea de regular mecanismos de control social hacia las conductas de la infancia que pueden considerarse no deseables por o para los adultos. Así, las legislaciones de menores, surgen por la vinculación del problema de este control social con el de la protección, corrección o tutela, no siendo extraño que en la en la discusión legislativa, estén siempre presentes argumentos de seguridad ciudadana junto a los de protección.

Por lo tanto, es importante mencionar que esta investigación, a partir de lo expuesto anteriormente, no se refiere a los discursos que construyen a un grupo de niños y niñas que cumple con los ideales imperantes en nuestra sociedad, sino, por el contrario, son niños y niñas que se encuentran en una posición vulnerable, posibles de identificar y clasificar, y

pertenecen a categorías distintas que a la de sus pares con situación “regular”, categorías que se generan a partir de los mismos sistemas judiciales y desde las políticas públicas.

Como se mencionó anteriormente, el Estado, desde su configuración como benefactor, tiene como papel principal el control de todo lo que se alinee como desarmonía social. Respecto a la infancia, y relacionado a esta idea de control social, surge la categoría de *menor*.

En este sentido, *el menor* sería la infancia en riesgo social, los excluidos de las políticas sociales básicas, la *niñez pública*. Uno de los autores que pudiese guiar para aclarar esta categoría, es García Méndez, el cual menciona:

Como sabemos, las diferencias que se establecen al interior del universo infancia, entre los sectores incluidos en la cobertura de las políticas sociales básicas (educación y salud) y los sectores excluidos son tan enormes, que un concepto único no podrá abarcarlos. Los incluidos se transformarán en niños y adolescentes, los excluidos se transformarán en menores. (García Méndez, E. 1994: p.20)

Es así, como esta nueva categoría surge a partir de leyes y movimientos socio-jurídicos que, como vimos anteriormente, se establece una legislación materializa en el tribunal de menores. Se puede elucidar que estos sistemas de atención de la infancia en riesgo social, tanto en organismos públicos como privados, han tenido históricamente un acercamiento a la niñez a partir de su peligrosidad e incapacidad, constituyéndose en un referente paradigmático de control social establecido especialmente hacia los que provienen de sectores más precarios.

Estos sistemas socio-jurídicos, según García Méndez, son el resultado del movimiento de reformas que, en América Latina, se mueven en un marco de 20 años. En cuanto a estos el autor menciona: “legitimadas en la protección de una infancia supuestamente abandonada y supuestamente delincuente, abrían la posibilidad de una intervención estatal ilimitada, para disponer de aquellos menores material o moralmente abandonados” (Ibíd.: p. 18)

Por lo tanto los y las menores se transforman en un tema -y categoría- esencial de control social formal, donde el Estado tiene la misión y deber de protegerlos en pos de la

sociedad. Así, entonces, la acción se justifica en la idea de prevenir, a través del control, aquellas categorías que pudiesen perturbar a los sujetos y al mismo tiempo amenazar la sociedad a través de sus conductas desviadas.

Según Morente, F (1997), el denominador común de los y las menores, al pertenecer a una categoría de vulnerabilidad, son las condiciones de pobreza. Pero claramente esta pobreza no se entendería sólo por las condiciones materiales sino también por factores como carencia de autonomía, insuficiencia de redes sociales, la soledad, entre otros, amenazando su emancipación. En este sentido, los y las menores sufren de una doble limitación; por una parte relacionada con la edad biológica y, por otra, aquella que determina sus condiciones de pobreza. Por lo tanto, para lograr subsanar estas carencias, se presentan elementos jurídicos a partir de un Estado que debe clasificar a estos niños y niñas con el fin de brindarles protección/control.

Se abre, entonces, la posibilidad de la construcción de instrumentos jurídicos que se aplican a la niñez, siendo entendida como un dato ontológico-biológico. Esto, según García Méndez (1994) es debido a que el tema de los y las menores con conductas desviadas ha sido patrimonio de una actitud dogmática moralista, la cual no ha dejado espacio para alguna confrontación basada en argumentos racionales. Así, durante el siglo XX se genera una obsesión por clasificar, ordenar y estudiar el desarrollo de las niñas y los niños delincuentes-abandonados/as; entendidos como menores excluidos donde no hay separación entre los que comenten delitos y los que son violados en sus derechos, ya que son objetos de protección.

Las formas de caracterizar a aquellos niños y niñas, solo fue posible mediante su clasificación en instituciones que podían mantenerlos encerrados. La ficha, el examen, el control de su desplazamiento, la clausura de un espacio arquitectónico limitado, permitía armar los rasgos característicos de estos menores, y así generar todo un sistema de información que permitiera instalar las lógicas del control disciplinar. En lo concreto estos niños y niñas se esconden en estadísticas que no permiten dar una visión clara de sus condiciones de vida, perdiéndose las representaciones sobre su sufrimiento, es decir, la moral se regía más hacia las lógicas institucionales que hacia una ética del sujeto.

Para Morente (1997) las distintas soluciones respecto al problema de atención de los y las menores vulnerados, se han configurado desde los modelos de caridad, de beneficencia,

que han regido las políticas de bienestar social. Y estas ideas se traducen pragmáticamente en formulaciones técnicas, con consecuencias prácticas, que construye las ideas de *asilo* para niños y niñas. Hogares, Casas de Corrección, Instituciones Cerradas, que dirigen acciones específicas para la protección a partir de una visión paternalista y disciplinaria.

Y, tal como hemos visto, la creación de estas instituciones se configuran a partir de la dupla control/protección que se instala formalmente en el Estado Protector, remplazando las antiguas formas de control de la desviación, las cuales eran desplegadas por instituciones históricas como el hospital psiquiátrico, la cárcel, etc.

Desajustes emocionales, fallas en la personalidad y padres divorciados, sustituyen a la anormalidad física, la decadencia de la raza y la amoralidad de los inmigrantes, en la legitimación de derechos y garantías. En nombre de la reeducación, las medidas tutelares se constituyen en el eufemismo que designa y legitima las nuevas formas de segregación.
(Ibíd.: p.57)

Así, el concepto *menor* puede encerrar semánticamente toda una microfísica y un biocontrol. Desplegando en un conjunto de instituciones, que a la luz de la teoría foucaultiana representan las estrategias técnicas que permiten maximizar la potencialidad de los cuerpos a partir de las nociones de *docilidad-utilidad*, es decir, la idea de clasificar y dominar aquellos cuerpos significa instituir lógicas normalizantes y deseables socialmente sobre aquellos que se escapa. En este sentido los y las *menores* recorren por el margen las nociones de infancia, principalmente porque son niños y niñas que no pertenecen al orden institucional, y, como hemos visto, la infancia en nuestra sociedad significaba una relación inminente con las instituciones que garantizan su desarrollo y su proyección como sujetos sociales –familia y escuela-.

Por lo tanto, estos/as *menores* serían agentes que, en el borde del sistema simbólico de la infancia, irrumpen los imaginarios contruidos en torno a los niños y niñas provenientes de las ideas europeas, marcando el antagonismo frente a lo indeseable de lo humano. Anormales, monstruos, seres abyectos que justifican una y otra vez la necesidad de ser encerrados/as para que vuelvan al camino de donde nunca debieran haber escapado.

Esta categoría, o forma de segregación, argumenta la construcción de sus políticas, porque justamente están fuera de ellas. En este sentido, podríamos pensar, por ejemplo, que fuera del sistema sexo/genero dominante de la época, era necesario construir grandes instituciones que sostuvieran y repararan aquella desviación. Hogares de Niños separados de los Hogares de Niñas, en que la instrucción era completamente distinta, porque se intentaban corregir para ser futuros hombres y mujeres de nuestra sociedad. Pues bien, acá podríamos suponer la clave de esta investigación, frente a la pregunta sobre cuáles son los técnicas para que esto sea posible, y como, a fin de cuentas, estas técnicas son parte de una tradición que se ha ido transmitiendo de generación en generación, produciendo así una cadena de significantes.

Por ahora, comprendamos cómo se van configurando las actuales políticas de tratamiento para la infancia desvalida, o como se llamará posteriormente, la “infancia vulnerada” en sus derechos. Y, así mismo, entender cuáles son las nociones e ideologías actuales en torno a la consideración de la niñez.

5.4.4. Los Nuevos Contextos de la Infancia Protegida

La intención de este capítulo será concluir con las políticas construidas en nuestro país para el trabajo con los niños y niñas que han requerido históricamente de una protección, en este sentido es imperante conocer cómo se han desarrollado los contextos actuales que producen las lógicas e ideologías para la atención de la infancia desviada, y, al mismo tiempo, pensar en el entramado simbólico en el que se desenvuelve la niñez en nuestra cultura.

En este sentido, es importante pensar que los procesos actuales tienen un sustento no menor a 50 años, que han mantenido una cierta medida inmutabilidad, pero también han tendido a una transformación forzada a partir de acuerdos internacionales -como es el caso de la Convención Internacional de Derechos de los Niños²⁰- que no han sido fáciles de contextualizar en nuestro país. Que estén algunas intenciones de transformación, no significa que ciertas ideologías dejen de permanecer en el tiempo como resultado de un proceso histórico mucho más arraigado.

²⁰ Nótese que el nombre de la Convención sigue manteniéndose bajo el nombre masculino de la infancia del ser humano actual.

Los contextos de intervención para la infancia germinan en Chile durante los años 60' –años de revoluciones estudiantiles, es decir de una infancia que también estaba teniendo participación política-. En estos años se respiraba el aire de la revolución, el pueblo se levantaba exigiendo cambios sustanciales por la miseria que estaban viviendo. Y los partidos de izquierda se transformaban en una alternativa potente frente a la crisis del capitalismo chileno. La miseria de las niñas y niños vagos se transformaba en un problema que había que resolver urgentemente.

Según Illanes (1991) en el año 1967, y bajo el gobierno de Eduardo Frei Montalva, perteneciente al partido Demócrata Cristiano²¹, se aprueba una reforma de la Ley de Protección de Menores, centrándose ahora en la prevención del delito y la eliminación de la situación de los niños y niñas en las calles. En este tiempo se crea el *Consejo Nacional de Menores* (CONAME), un organismo con personalidad jurídica de derecho público que se encarga de fiscalizar, planificar y organizar las entidades de servicio público y privados para el tratamiento a los menores en “situación irregular”. Por primera vez se crea un organismo eminentemente estatal.

Este Consejo, a diferencia de los otros creados anteriormente, tenía la misión de reconocer a las instituciones subvencionados por el Estado como colaboradoras –las primeras fueron La Congregación del Buen Pastros, el Consejo de Defensa del Niño, La Sociedad Protectora de la Infancia, el Hogar de Cristo-, esta subvención se comienza a denominar con el nombre “mantención institucional”, y podía ser retirada si no se cumplía con el reconocimiento y asimilación de las políticas públicas que pretendían eliminar la

²¹ Este partido emerge de un grupo de jóvenes pertenecientes al Partido Conservador del año 1932, que no estaban contentos con el desarrollo y lo que había dejado el Capitalismo Liberal, criticado al mismo tiempo por los papas de la época. Muchos de estos jóvenes, influenciados por la Asociación Nacional de Estudiantes Católicos, se unieron a lo que denominaron el pensamiento social de la Iglesia. Así en 1935 establecen el Movimiento Nacional de la Juventud Conservadora –donde pertenecía Eduardo Frei Montalva-, que pretendía proponer los pasos para que el Partido Conservador se preocupara de la cuestión social. Luego de esto, forman un nuevo partido distinto al Conservador, esto porque el grupo de jóvenes no deseaba apoyar a los candidatos de derecha. En 1953 se funda la Federación Social Cristiana., donde de unía el partido demócrata con parte del Partido Conservador, pero el ala social cristiana. (Partido Demócrata Cristiano, 2011) Pues bien, dicho esto, podríamos pensar que este partido se forma principalmente desde la visión religiosa que podía tomar la política. Era la máxima expresión de la unión entre el catolicismo y el poder burócrata, pero ahora dentro de los partidos políticos –aunque algunos pertenecían a las clases medias-, y al mismo tiempo resultaba ser una rama del partido conservador. No parece extraño que el Presidente Frei se convenciera que los problemas de la Infancia eran problemas más morales que estructurales. Y no deja de llamar la atención que la institucionalidad que funcionaba completamente dependiente del Estado, teniendo un rol mucho más claro que las anteriores, se crea durante este gobierno. La unión entre burguesía y religión para combatir la inmoralidad social del bajo pueblo, ahora se transformaba en una ideología con partido político.

situación precaria infantil. El Consejo estaba vinculado al gobierno y, organizacionalmente, era presidido por el Ministro de Justicia, participando de forma activa el Ministro de Salud, Educación e Interior.

Así mismo, también se creaba el departamento de “Policía de Menores”, con personal especializado para recoger a los niños y niñas que necesitaban protección. El Juzgado de Letras de Menores habría hogares y Casas con dos secciones separadas; una para los delincuentes y otras denominadas Centro de Observación, Tránsito y Distribución (CTD), vigentes hasta el día de hoy, donde ingresan los niños y niñas con necesidades de asistencia y protección durante el tiempo necesario con el objetivo de tomar medidas definitivas para su vida.

Cortéz (1994) menciona que con la creación de esta policía especializada se reforzaba los aspectos jurídicos y de defensa social asociado a los y las menores en “situación irregular”. Así mismo se lograba definir una caracterización entre cuatro grupos: los que presentaban problemas derivados del ambiente y leves problemas conductuales; los que sufrían de una irregularidad de tipo física o psíquica y que producían una inadaptación social; los que tenían problemas con la justicia; los que sus problemas se fundamentaban en problemas económicos; los que se encontraban en un peligro moral.

Así, los problemas del vagabundeo y el tránsito por la calle se resolvían con el ingreso a las “Casas de Menores”, que institucionalmente los clasificaban en dos grandes grupos y al mismo tiempo los separaba en espacios diferenciados. Ahora bien, esta institucionalidad se entiende como hogares que reemplaza y sustituyen a la familia, lo que abría la posibilidad de que se generaran nuevas relaciones y que los niños y niñas pudiesen acceder a la escuela y a beneficios de alimentación. Todo esto se transforma en las nuevas estrategias civilizatorias ante la barbarie infantil, ahora siendo proyectos resguardados por la Ley, el Estado y los recursos necesarios.

Illanes (1991) menciona que en los años 70’, momento en que emergía el proyecto socialista, aparece la idea de la niñez enlazada a la ideología del “Hombre Nuevo”; liberado de ataduras, esclavitudes y prejuicios, y consciente de la responsabilidad histórica. El ideal era la construcción en comunidad, la igualdad y la fraternidad que debía superar el individualismo. La intención es que estas nuevas propuestas se forjaran dentro de las aulas y en las Escuelas comprometidas con la causa. Estas formas de pensar armaban la

esperanza de abolir los privilegios, y comprometerse con la atención y el asistencialismo a quién lo necesitara, ahora todos y todas podían ingresar a las escuelas y la educación superior. Pero en lo concreto esto parecía ser más político que técnico, y las Universidades intentaban abrir grandes e imposibles espacios de educación.

Por otro lado, en el año 1971, 600 Niños menores de 16 años se encontraban en la cárcel y, al mismo tiempo, se mantenían las cifras de 500.000 en situación “irregular”. Se elabora un proyecto para sacar a los niños de los recintos penitenciarios y llevarlos “hogares sustitutos”, fundando “villas de menores” –cerca de 10 casas cada una con un padre y una madre-, además se crean 14 Juzgados de Menores que debían resolver los problemas de la infancia desvalida. A pesar de estas propuestas estatales se apelaba a la conciencia nacional, realizando campañas masivas para hacerse cargo de los niños y niñas a través de Juntas de Vecinos, Centros de Madres o cualquier otra institución que pudiese ayudar. Y más que a solicitar una atención a las instituciones benéficas, se proponía llamar a madres, padres y vecinos a hacerse cargo de los problemas de asistencia hacia la infancia.

Con el Golpe de Estado realizado por Militares Chilenos y la instalación de la dictadura militar, esos ideales fueron decayendo. Su principio era la acumulación privada y poco a poco una nueva estructura de libre mercado. En los sectores marginales nuevamente aparecen el hambre y la falta de trabajo. Los niños y niñas tocaban los timbres, recolectaba desperdicios, mientras que todos los espacios se encontraba vigilado por personal contratado por el ejército. Nuevamente la historia de la infancia, su trato y sus problemas terminaban en una esquizofrenia que no lograba instalar una forma definida donde los niños y niñas pudiesen ligarse.

Para Illanes, en Santiago del año 1976 había 1.500.000 menores de 19 años. 22.000 niños y niñas fueron detenidos por vagos y sospechosos, siendo parte de un plan del gobierno para erradicar la vagancia y la mendicidad infantil. La idea de este Estado era erradicar cualquier conducta antisocial, la que incluía a los menores en situación irregular.

En esta época de dictadura, el Estado renuncia a su rol asistencial, y la Iglesia nuevamente suplanta su acción. Frente a lo mismo surgía un proceso de “democratización asistencial” donde la comunidad, las madres, vecinas o amigas pobladoras, con el apoyo económico y moral de la Iglesia, se asistían mutuamente. Aparecían “Ollas Comunes” y los “Comedores Populares” que alimentaban a las familias de la población y a miles de niños y

niñas en estado de desnutrición, aunque los recursos siempre fueron escasos. Así mismo, también se creaban “Centros de Apoyo Escolar” que apoyaban a los niños y niñas en materia de educación dentro de los mismos Comedores.

Como menciona Illanes, ya a finales de los años 70’ la dictadura imponía la política económica de “shock”, lo que permitía mantener la cesantía y la proletarización de la familia trabajadora. Se liberaba la mano de obra, y la idea era reestructurarla a partir de las nuevas condiciones. Este nuevo modelo de libre mercado necesitaba de un original orden institucional, legal, ideológico y político que lo respaldara. Con el proyecto de una nueva constitución, y la adecuación a este modelo, ahora las intervenciones y actividades de la sociedad civil debían regirse por el “autofinanciamiento”. El Estado jugaba un rol más bien político y policiaco de control.

El Estado lleva la educación a un proceso de subvención, y en la educación media se comienzan a cobrar matriculas según la renta de los apoderados, demás se suplía con el aporte de iniciativas privadas. Esta subvención se transforma posteriormente en otorgar dinero a la institución según asistencia de los alumnos.

Emergía nuevamente el problema de la deserción escolar, lo que era acompañado por los problemas asociados a la infancia. Como lo comenta Illanes, mientras el Estado intentaba aparentar periódicamente los beneficios del nuevo sistema, aparecían fotografías de niños y niñas trabajadores, en la calle, consumiendo el pegamento llamado “neoprén”, corriendo, arrancando y robando. Es decir, toda una vida infantil por fuera de la institución escolar.

La relación del Estado como Padre protector para la infancia ya no tenía sustento, y aparecía la figura del Juez castigador, ejerciendo y dictaminando el futuro de niños y niñas en el Juzgado de Menores. Pasaban desde la escuela a los actos ilícitos –por ejemplo robos, asaltos o venta de artículos en la vía pública-, aunque la institución escolar no era olvidada, sino que era necesario también el trabajo para la subsistencia familiar.

Según Anríquez (1994) en el año 76’ el CONAME ya tenía 72 instituciones colaboradoras, con 226 establecimientos y 21.888 menores atendidos. Es decir, un proceso de proliferación de fundaciones y corporaciones de derecho privado que se hacían cargo de la infancia, y el Estado funcionaba, al igual que con la educación, desde el nuevo rol subsidiario que se representaba en las políticas públicas. La idea era entregar los recursos

mínimos y que las fundaciones y corporaciones pudiesen adquirir su sostén a partir de donaciones. Pero este Consejo comienza a tener problemas en la gestión y atención de las instituciones colaboradoras.

En primer lugar, la supervisión que realizaba no permitía calificar la atención; en segundo, esta supervisión no entregaba mecanismos eficaces de control transformándose los hogares en espacios de riesgo físico y de salubridad para los menores; tercero, la subvención que se entregaba anualmente variaba y era a discreción, por lo tanto los recursos no eran suficientes; cuarto, la mayor parte de la atención de las instituciones privadas se daban de forma espontánea a la comunidad, y no se cumplían las derivaciones de los Juzgados de Menores; quinto, no se trabajaba en el egreso de los niños y niñas de los establecimientos; sexto, el Consejo estaba centrado en la región Metropolitana, y había un desmedro en la atención de regiones; séptimo, había un mayor número de atenciones privadas, cerca del 73% de los menores, mientras que el sector público solo atendía al 27%.

Frente a todos estos problemas, en el año 1979, por el Decreto de Ley N° 2.465 se crea el actual Servicio Nacional de Menores (SENAME), y a diferencia del Consejo, ahora solo depende del Ministerio de Justicia. Así, esta nueva organización establece un régimen de subvención más estable para las instituciones colaboradoras. Dentro de sus acciones se destacaban funciones normativas y fiscalizadoras tanto de la atención y como del uso de los recursos entregados.

Además, según Anríquez (1994), se estableció una precisión en la supervisión tanto técnica como operativa, y se aplicaban sanciones a las instituciones que no cumplían con la normativa, considerando:

- Cumplimiento de los convenios firmados con el Servicio, tanto en el número de plazas, los conductos de derivación y requisitos de ingreso.
- Regulación y control de la labor de estas Entidades Privadas que servían como mecanismo de derivación para los Juzgados de Menores.
- Facilitación de la comunicación a partir de la construcción de Direcciones y Coordinaciones Regionales en todo el país.
- Un sistema de subvención estable que pagaba de forma mensual los niños y niñas atendidos mensualmente, es decir el pago era por menores atendidos efectivamente.

- Se incentiva la atención privada, lo que se ejemplifica en el traspaso de instituciones públicas a un gran número de establecimiento externos.
- Se estipula la participación de las instituciones colaboradoras a las decisiones estatales a través de su inclusión en un Comité Consultivo Nacional con carácter asesor.

Por lo tanto, esta nueva institucionalidad invitó a regular y controlar las subvenciones estatales y generaba una nueva orgánica que permitía para el trabajo en la infancia, externalizando los servicios estatales. Se incentiva a un gran incremento de la atención privada tanto laica como religiosa para la atención de menores bajo la figura de “Instituciones Colaboradoras”. La cobertura resultaba un tema esencial para la dictadura militar, había que resguardar los problemas de la infancia en situación “irregular” a como dé lugar, y para esto la externalización de los servicios por parte del Estado sirvió para responder a su magnitud, y así sacar de la calle estos problemas de vergüenza nacional. Al parecer el sector privado era más eficiente que los servicios públicos para la atención de los menores. Según Anríquez en el año 80’ se atendían a 36.600 niños/as y en el 89’ llegan a 48.003; las instituciones colaboradoras ya eran 127 y los establecimientos 519.

Para Cortéz (1994) el SENAME, durante los años 80’, centra su preocupación en aquellos/as menores que tengan problemas de tuición y/o de conducta, lo que era definido en las atenciones otorgadas según la Ley. La tuición se definía como aquellos niños y niñas que estaban en situación de abandono, y cuando se encontraba alterada por la inhabilidad de sus tutores. En cambio, los de problemas conductuales eran aquellos con desajustes o alteraciones leves en su comportamiento, y aquellos que transgreden las normas legales, por lo tanto con problemas graves en la justicia. Para los primeros se seguían manteniendo los CTD y “Hogares de Protección”, mientras que para los segundos se crearon “Centros de Observación y Diagnósticos” (COD) y “Centros de Rehabilitación Conductual” (CERECO), para sacarlos del sistema carcelario de adultos y así no se “contaminen”.

A pesar de los intentos estatales por erradicar los problemas de delincuencia infantil y vagancia, al parecer los problemas en la niñez seguían surgiendo pero ahora de una forma oculta, en la dictadura proliferaba una idea de “limpieza social” que permitiera cierta ilusión de seguridad. Pero, tal como lo menciona Illanes (1991), a finales de los 80’ ya era

un hecho histórico permanente los problemas sociales de la infancia como la mendicidad, el comercio infantil callejero, la desnutrición, la delincuencia, la drogadicción, la prostitución juvenil. Lo que trajo consigo tres líneas de priorización; primero, la combinación entre calle y escuela, en estos momentos se distinguen entre los niños/as *de* la calle y *en* la calle; segundo, la priorización de la enseñanza básica en desmedro de la media, superior y universitaria, y tres, la simplificación del proceso educativo a través de una mayor cobertura y menor calidad. Se exigía nuevamente lo que se había propuesto a principios de siglo: Una Escuela Primera Obligatoria, General y Mínima, y los niños y niñas donde estuviesen –con sus familias, en hogares de protección -debían acceder. La autora relata una experiencia sobre el comienzo de los años 90’:

Una noche de invierno de la nueva democracia, la conciencia nacional se estremeció frente a las pantallas de televisión. Las cámaras habían penetrado a los lugares más oscuros del régimen militar-liberal, donde se recogía a la delincuencia infantil proletaria y a la deserción escolar crónica: hogares de menores, centros de rehabilitación, de orientación y diagnósticos, todos establecimientos particulares subsidiados por el Estado. Cárceles, tortura, miseria, abandono. Tras esas rejas, los rostros suplicantes de nuestro Ser humano. No cabía duda: allí estaba contratada y privadamente escondida la “basura” infantil de las calles, bajo ninguna responsabilidad moral y educativa del Estado: bodegas para aplicar su mercancía de niños, a bajo precio y buen resguardo. (Illanes, M.T. 1991: p. 327)

Este relato marca los procesos que vivían los niños y niñas de nuestro país considerados como *menores*. Los procedimientos parecían corresponder a la vigilancia y el control de sus cuerpos, expulsándolos de un espacio público que había que proteger. La cobertura creció enormemente y esto significaba una erradicación de los problemas de la infancia por lo menos para la opinión pública. Aún así, muchos de los que trabajaban en este ámbito tenían el conocimiento de las irregularidades de la dictadura militar. Y, tal como lo relata Anríquez (1994), esto hizo que desde mediados de los 80’ emergiera un conjunto de ONG’s preocupadas por los temas de la infancia fuera de la lógica estatal, sin

recibir subvención por este y en ocasiones buscando financiamiento en fondos internacionales. Estas organizaciones seguían sus propias coordinaciones, generando actividades técnicas y políticas que intentaban, a través de la beneficencia, generar nuevas acciones desde la sociedad civil –por ejemplo “La Caleta” formada en 1981 o la Asociación Chilena Pro Naciones Unidas (ACHNU) fundada en 1991- y solo tardíamente entran en coordinación con el Sector Público.

Con la vuelta a la democracia, estos nuevos movimientos también llegaban hacia el Estado, y se motiva adherirse a los acuerdos internacionales que se venían trabajando hace algunas décadas, marcando las ideas de tratamiento hacia la infancia a nivel mundial.

5.4.4.1. Una Nueva Organización e Institucionalidad

La declaración universal de los Derechos Humanos, promulgada en 1948, asentó las bases firmes para la formulación de los Derechos del Niño proclamada en 1959, apareciendo entre dos publicaciones los temas de la protección y la vulneración de la infancia. Así, estas publicaciones entregan los lineamientos para que en el año 1989 se confeccione el texto de la Convención de Derechos del Niño (CDN) ratificada por casi todas las naciones del mundo. (UNICEF. 1989)

Con respecto al documento, este plantea que todos los niños y niñas tienen derecho a igualdad, alimentación, educación, vivienda y a ser protegidos contra toda forma de maltrato, abandono y explotación en el trabajo. En el artículo 1, define a los niños²² como todo ser humano menor de 18 años. En el artículo 2, menciona que los Estados partes deben aplicar la CDN a todos los niños sin distinción alguna (género, etnia, raza, cultura, religión, etc), evitando cualquier tipo de discriminación o castigo por causa, condición u opinión de sus padres, tutor o familia. En el artículo 5, menciona que el Estado debe respetar la responsabilidad de los tutores o personas encargadas de los niños (familia, comunidad, etc.), y estos últimos deben entregar la dirección y orientación para que puedan ejercer sus derechos. En su artículo 9 describe que los niños no deben ser separados de sus padres, al

²² Es importante mencionar, y a propósito de esta investigación, que la Convención de derecho, a pesar de ser un documento que intenta entregar los lineamientos para el trabajo con todo el universo infantil, se escribe a partir del género masculino. Solo aparece la palabra “Niño”, ya marcada desde su título, y se tiende a ocupar como genérica esta forma de nominación. Es decir, cuando se menciona Niño, se entiende como niño y niña, o cualquier ser humano menor a 18 años.

menos que esto sea necesario producto del maltrato o descuido. En el artículo 19, anuncia que los Estados parte adoptarán las medidas necesarias para proteger al niño contra cualquier tipo de perjuicio, mientras este se encuentre bajo la custodia de los padres, representante legal o de cualquier otro que lo tenga a su cargo. Asimismo, en el 20, se describe que si el niño no puede permanecer con su familia, entonces el Estado le debe entregar asistencia y protección.

Durante diez años, esta Convención fue sido trabajada por distintas instancias públicas, ONG's y Organismos Internacionales, intentando dar claridad y especificidad, tanto legal como técnica, a lo escrito en cada artículo elaborado, que hasta el día de hoy ha significado diferentes reflexiones a partir de las interpretaciones dadas por los diversos sectores de la sociedad mundial. Así, por ejemplo, según la Fundación Save de Children (2002) los principios de la CDN son:

No-discriminación, es decir, los derechos se aplican a todos los niños y niñas, sin excepción, y el Estado debe asegurar estos derechos frente a cualquier posibilidad de discriminación; promoviéndolos y escuchando a los niños y niñas. En este principio se destaca la *perspectiva de género*, donde se deberá tomar en cuenta las relaciones de poder que subordinan a las mujeres, lo que afecta especialmente al universo de la infancia.

El interés superior significa que toda acción que afecte a los niños y niñas debe considerar su propio interés, considerando esto como un eje principal de movilización y asignación de recursos. En esto se debe incluir el derecho de la niñez a ejercer influencia sobre los asuntos de su vida, y la necesidad de apoyo y protección.

Derechos del niño a la supervivencia y desarrollo. Referido a que todo niño y niña tiene derechos a la vida y el Estado debe garantizarla y permitir su desarrollo, tomando en cuenta las capacidades de estos sujetos y considerándolo en su totalidad (físico, emocional, cognitivo, social, cultural, etc.)

Participación, es decir, el derecho de los niños y niñas a involucrarse y participar de las decisiones que lo afectan, donde se debe solicitar sus opiniones y garantizar la expresión de sus ideas, otorgando espacios de escucha en todos los aspectos de su vida (escolar, familiar, institucional, etc.)

Los cambios de la forma de atención que propone esta Convención son sustanciales; el *Enfoque de la Necesidad*, dada en los años anteriores, debe cambiarse por un *Enfoque de*

Derechos, lo que implica asumir un nuevo lugar para los niños y niñas en la mayor parte del mundo. La transformación que impulsa estas nociones es un cambio que significa dejar de considerar a la niñez como objetos de compasión; dejar atrás las intervenciones en la infancia a partir de la voluntariedad privada sin una obligación moral por parte del Estado, terminando con las metas al corto plazo y basada en la contingencia social. El *Enfoque de Derechos* significa concebir a los niños y niñas como sujetos activos y que son capaces de demandar sus derechos, además el Estado es el principal garante de protección y promoción de estos derechos vistos de forma universal y pensando en intervenciones al largo plazo. En este sentido, el traspaso más importante es la eliminación de la noción de *Menores en situación irregular* para pasar a la *Doctrina de la Protección Integral*.

Así, todos los Estados que ratifiquen la Convención pasan a formar parte del sistema internacional de protección a los Derechos Humanos, que tiene como objetivo la evaluación e intervención de cada sistema Estatal adscrito. Es decir, todo lo que tenga que ver con la situación de la infancia en ese país, el cumplimiento de la convención y el respeto por los Derechos de los niños y niñas que se establecen, están sujetos a evaluación de organismos nacionales e internacionales.

Según Pilotti (2001), la CDN nos da a conocer un consenso poco usual entre países tan diversos en diferentes ámbitos, además de su relativa rapidez en la ratificación de los 191 estados. Para que los objetivos de esta Convención aseguren la protección integral de la niñez, y su participación en la sociedad en calidad de sujeto de derecho, se propone responsabilidad compartida por diversos actores, ya sea la familia, sociedad civil o cooperación internacional, además del rol fundamental del Estado.

Sin embargo, según el autor, la CDN no ha podido ser implementada de forma ampliada en América latina, ya que existe una brecha entre lo deseable expresado en la convención, y lo coyunturalmente posible. La Convención ha tenido una difusión formalista conduciendo a una concepción rígida y excluyente sin tomar en cuenta las particularidades políticas y socioeconómicas propias de cada cultura y sociedad, como si fuese un texto que circula sin contexto. Así, el significado e impacto del documento se dicotomiza en posiciones optimistas o negativas frente a la aplicación de la misma, como si los Estados y organizaciones que se adscriben a ésta no estuvieran preparados para aplicarla.

En este sentido, es posible interpretar que la CDN es un documento escrito por adultos y para adultos, y no ha logrado difundirse a la comunidad con un enfoque político/ciudadano, lo que claramente significa un cambio cultural e histórico que se ha mantenido durante siglos. Así, posiblemente termina siendo un documento que se comparte entre profesionales de las ciencias sociales, entre programas, entre ONGs, transformándose en un documento técnico, es decir algo en qué basarse para realizar acciones. Pero aún no se presenta como un documento que permita una transformación y cambio histórico.

No podríamos desconocer que el “lenguaje de derechos” es un lenguaje técnico y adultocéntrico ¿Cómo los niños y niñas pueden exigir sus derechos si deben adaptarse lingüísticamente a los significantes de los adultos para que estos los puedan entender? ¿Es posible la consideración de la niñez como sujetos activos, si se espera que sus formas de organización, demandas y participación pública cumpla con las normas del sistema patriarcal adultocéntrico?

Pues bien, veamos cómo se ha tomado este documento por la institución pública chilena. Como ya habíamos mencionado, SENAME era el organismo estatal en Chile encargada del tratamiento con la infancia, por lo tanto el responsable de aplicar estos nuevos tratados internacionales que nuestro país adscribía. En el año 1990, bajo el gobierno de Patricio Aylwin, el Estado ratifica la Convención, y ahora la misión era respetar estos acuerdos a través de mecanismos de acción específicos.

Las Instituciones Colaboradoras siguen siendo hasta el día de hoy las encargadas técnicamente del trabajo con los niños y niñas, y SENAME continua entregando subvenciones como en el modelo de los años 80', pero ahora, gracias a la CDN, debía implementar regulaciones técnicas más específica que respondiera a lo comprometido. Por lo tanto, la niñez desviada se comienza a considerar como una *infancia vulnerada en sus derechos*. El cambio semántico era importante, el concepto de *menor* comienza a dejarse de lado, principalmente por las críticas que aparecían sobre este, y emerge la noción de *Infancia Vulnerada*, que en cierta medida intenta instituir las consideraciones sobre los niños y niñas. Aún así, el principal organismo estatal mantiene en su título el concepto de *Menor*.

Por lo tanto, la pregunta que puede emerger a partir de este cambio de nominación es ¿Quién o quiénes vulneran los derechos de los niños y niñas? La primera respuesta puede ser “los adultos”, pero ¿Cuáles adultos?

La Convención genera un gran recorrido sobre el maltrato, y acusa cualquier forma de vulneración de derechos y discriminación; es decir, aquellas causadas por el Estado, las causadas por Instituciones y las causadas por los vínculos más próximos, que en nuestro caso sería la institución familiar. Ahora bien, como hemos visto en capítulos anteriores, no es lo mismo considerar a la *infancia desvalida* como un producto de relaciones familiares inmorales, a considerarla como un producto del sistema de desigualdad social y económica, contemporáneamente fortalecido por el sistema de libre mercado. Porque de esta forma las políticas de Estado cambian entre una intervención familiar que fortalezca la idea de esta como núcleo fundamental de la sociedad, y por lo tanto deseable de irrumpir para que sean parte del modelo europeo burgués del siglo XIX, o en intervenciones sociales que tiendan a encauzar un cambio del contexto cultural y material donde los niños y niñas viven, sin la necesidad de separarlos de sus raíces históricas y afectivas.

En el año 1991, dentro de las líneas de atención de SENAME que se relacionaban a la internación de niños y niñas, se distinguieron cuatro formas de acción: La primera, es la observación y diagnóstico; que diagnóstica y deriva a los centros pertinentes para intervenir de forma específica, acá su ubican los CTD, construidos en los años 60', que pasaron a manos del Estado. La segunda, es de protección, donde se encuentra los hogares de protección simple, la colocación familiar, hogares de protección para deficientes leves, moderados, severos y profundos; aquí se extrae al niño de su familia para internarlo a un establecimiento que intervenga en los problemas que le acontecen al niño de forma más permanente y en un plazo mayor de tiempo que las instituciones de diagnóstico. La tercera, es de rehabilitación que contaba con centros de rehabilitación conductual, libertad vigilada y rehabilitación conductual diurna, es decir la continuidad de los COD y CERECO de los años 80'. Por último se encuentra la línea de prevención, sólo con atención diurna para deficientes mentales leves, moderados, severos y profundos, y para atención diurna en programas de seguimientos para niños y jóvenes que se mantienen en sus casas pero asistiendo regularmente a estos centros. (UNICEF, 1991).

En ese entonces la línea de protección está orientada a modificar o superar la carencia o alteración de la tuición que afecta al menor, con el objetivo de lograr su reinserción social lo antes posible. Se asume que el/la menor no está en condiciones deseables para su normal desarrollo, viviendo en condiciones que pudieran perjudicar su futuro o que ya vive en estado de vulneración de derecho. Así, se propone una intervención que saque a los niños y niñas del ambiente trasgresor, para llevarlos a uno donde exista una intervención que repare los daños y enriquezca sus posibilidades de desarrollo.

Pues bien, las modificaciones durante los años 90' también significaron grandes cambios dentro la institucionalidad. Aunque se mantenían las lógicas trazadas en los años de dictadura, ahora se debían involucrar los documentos internacionales. Así, el proceso evolutivo de estas instituciones se desarrollo durante diez años de forma más o menos estables, y los lineamientos no sufrían grandes modificaciones. Hasta que al comienzo del año 2000 se construyen “Normas Técnicas de Funcionamiento” definidas para las Instituciones Colaboradoras, lo que se traducía en un documento que especificaba la forma de acción dentro de las instituciones. Anterior a estos años, existían algunas normas técnicas, pero el foco principalmente eran los manuales administrativos para cumplir con la Ley que reglamentaba las subvenciones –en este entonces la Ley 1284-. A pesar de adscribirse a la Convención de Derechos, la responsabilidad del Estado chileno por generar una normativa u orientación técnica para el trabajo con la infancia, en los años 90', parecía estar en desmedro frente a la imperiosa necesidad de regular los recursos económicos.

En lo que respecta a esta investigación, el foco de interés será las causales para que una niña o un niño sean considerados bajo los mecanismos de protección, y así ingresen a programas residenciales de protección. En este sentido, según un informe del Ministerios de Planificación de principios del año 2000, algunas causas de protección son la incapacidad de padres, peligro moral y maternal del menor, menor desprotegido, abandono del hogar, alcoholismo de padres, inhabilidad moral²³ de padres, menor víctima de malos tratos, menor víctima de abuso sexual, mala conducta y otros (MIDEPLAN, 2002). Podemos observar que muchas de las causas de ingreso al sistema, son por insuficiencias familiares, donde el factor pobreza juega un rol fundamental en la vulneración de derechos de los niños y niñas.

²³ Acá se sitúa el Artículo 43 de la Ley 16.618 y el Artículo 226 del Código Civil, que es la continuación de la antigua Ley de Menores.

El SENAME, a través de la Oferta Descriptiva de la Unidad de Protección de Derechos (2005), define la modalidad de residencia como; aquellas destinadas a proporcionar, de forma estable, a los niños, niñas y adolescentes separados de su medio familiar, alojamiento, alimentación, abrigo, recreación, estimulación precoz, apoyo afectivo y psicológico, asegurando su acceso a la educación, salud y a los demás servicios que sean necesarios para su bienestar y desarrollo. Los sujetos de atención son niños, niñas y adolescentes que presente necesariamente alguna de estas situaciones:

- Grave vulneración de derechos relacionada con su familia de origen, que requiere de una separación temporal de ésta, mientras se efectúa la intervención que permita restituir su derecho a vivir en familia.
- Una resolución Judicial que ha determinado la separación de los adultos responsables de su crianza.
- Carencia de una red familiar vincular que pueda asumir su cuidado y protección.
- Excepcionalmente jóvenes mayores de 18 años y menores de 24 años, a quienes el Servicio Nacional de Menores brindará prorroga de subvención, cuando estando en la residencia cumplan su mayoría de edad y se acredite que estos encuentren finalizando estudios medios y/o superiores.

El SENAME, además de trabajar en conjunto con las entidades antes mencionadas, y con la intención de mejorar una atención en el ámbito local-intersectorial, incorpora desde el año 2001 la creación y puesta en marcha de las Oficinas de Protección de Derechos de la Infancia (OPD). Según Bustos, Cárdenas, & Musalem, (2001), estas oficinas se proyectaron como una instancia en el ámbito local, capaz de diseñar y articular recursos para favorecer las necesidades, intereses y problemas de la infancia vulnerada y discriminada. En estos espacios se realizan intervención de carácter ambulatorio que desde su creación ha tenido un aumento tanto en atención personalizada como en gestión comunitaria.

Paralelo a la creación de esta red de atención para los y las menores, en el año 2001 el presidente Ricardo Lagos Escobar entregó al país la “Política nacional y el Plan de acción Integrado a favor de la infancia y la Adolescencia 2001-2010” lo que permitió que el 20 de mayo del 2003, se constituyera el Consejo de Ministros para la Infancia y la

Adolescencia, bajo la dirección del Ministro de Planificación y Cooperación, teniendo como objetivo, la coordinación, diseño, definición y coherencia de las políticas hacia la infancia y la adolescencia. Este Consejo, lo componen Ministros de Salud, Educación, Justicia, Trabajo y Previsión Social, del Servicio Nacional de la Mujer y MIDEPLAN.

Este conjunto de cambios se le llamó reforma SENAME, que incluía el mencionado Consejo de Ministros; cambios en la legislación, como el proyecto de “Ley de Responsabilidad Penal Adolescente” (LRPA) que permite la creación los centros semi-cerrados y cerrados bajo la administración Estatal y, remplazando a los antiguos centro de rehabilitación conductual, sus objetivos era la internación y el tratamiento de los jóvenes infractores, los cuales son responsables de los delitos cometidos desde la edad de 14 años”. Además, desaparece el Juzgado de Menores y las causas de la infancia son absorbidas por el Tribunal de Familia. Y, por último, se genera un anteproyecto de Ley de Protección de Derechos de la Infancia, que hasta el día de hoy no se ha aprobado y se encuentra en constante modificación.

Sumándose a las iniciativas anteriores, corre en vigencia la Ley 2032 de subvenciones, que deroga la Ley 1284, y se define un esquema de atención que rige hasta el día de hoy. En este esquema se describen cuatro líneas, en el área de “Protección de Derechos”: primero, de los Centros Residenciales, donde se ubican los de Diagnóstico (CTD); las Residencias de Protección de Mayores, de Protección de Lactantes y Pre-escolares (hasta 6 años), para Niños y Niñas con Discapacidad, y las Residencias Especializadas. Segundo las Oficinas de Protección de Derechos. Tercero, los programas de Diagnósticos Ambulatorios (DAM), encargado de diagnosticar e informar a Tribunales de Familia sobre la situación de los niños y niñas. Cuarto, los Programas Ambulatorios de atención -Programas de Intervención Breve, Especializada, de Reparación, entre otros-. (SENAME, 2010)

Como ya hemos visto, estas reformas tenían su origen en la adscripción del Estado Chileno a la CDN y que pese a los avances registrados en los gobiernos democráticos, se requería hacer un cambio profundo en el área de la infancia, con la intención de generar una intervención coherente (Álvarez, J. 2001). Era necesario hacer uniforme esta intervención dada la cantidad de Instituciones Colaboradoras que en el año 2003 alcanzaron a trescientas veinte, y el año 2006 cerca de las seiscientas; además, debido a que se marcaban diferencias

entre las poblaciones atendidas en todas las regiones del país y las intervenciones diseñadas por cada una de estas.

En el “Primer informe Sobre los Avances en el ámbito de la Protección y cumplimiento de los Derechos de la Infancia y de la Adolescencia”, realizado el 2003 por el Consejo de Ministros, se enuncia que hay avances en la tramitación parlamentaria de los tribunales de familia y el proyecto de ley que modifica el sistema de Atención y Subvenciones del SENAME favorece la desinstitucionalización y la atención de los niños en ambiente familiar. Además, afirma que la oferta residencial tiene una disminución sostenida desde 1990, incrementándose las formas de atención ambulatoria.

Según Farías (2002), pese a los cambios impulsados durante la década de los noventa, en el 2000 siguen habiendo carencias y problemas con la red SENAME, atribuidos a la falta de una reforma legal e institucional radical, que hace incurrir en problemas como el uso excesivo de la internación de niños en Hogares masivos, permanencia de estos por largo tiempo y falta de coordinación entre los servicios que prometen la restitución de derechos vulnerados.

El internado u hogar fueron las principales formas de protección de los niños durante mucho tiempo, y aunque ha ido cambiado paulatinamente gracias a la Convención de Derechos del Niño, se siguen manteniendo estas instituciones, las cuales están siendo olvidadas o, como afirma Casas (1998), los niños y niñas que siguen en estas instituciones están siendo excluidos de los propios programas sobre protección social.

Según Pilotti (2001), la falta de recursos económicos para la atención dentro de una institución apoya la tendencia latinoamericana y chilena de la desinstitucionalización de los menores internos. Pero además se debe a la proliferación y el incentivo de considerar a la familia como la primera institución de socialización y el componente nuclear y básico para la promoción del desarrollo del niño. Esto se manifiesta explícitamente en los objetivos que el MIDEPLAN (2004) propone en el seguimiento del plan integrado a favor de la infancia y la adolescencia 2001 – 2010 donde destacan:

- 1) Sensibilización, promoción y difusión de los derechos de la infancia y la adolescencia, aspirando a que la familia, comunidad y Estado los considere como sujetos de derecho.

- 2) Apoyo al fortalecimiento de las familias como principales responsables de su desarrollo integral de sus hijos e hijas, generando oportunidades en las mismas familias de responder a las necesidades de sus hijos.
- 3) Provisión de servicios para la protección integral de los derechos de la infancia y la adolescencia, que busca la garantía real de protección a los menores con derechos amenazados o vulnerados, con una integración social efectiva.

Como estos objetivos lo proponen, se indica que la desinstitucionalización o intervención dentro del núcleo familiar se instala como política pública, sin embargo, aún existen casos de niños o niñas con problemas graves que la institucionalización será un camino más eficiente que su propio ambiente familiar, como sucede en muchos hogares y residencias.

Según el “Anuario Estadístico Institucional” del SENAME durante el año 2010, se estimaba que la cantidad de niños y niñas en Residencias fue de 17.321, siendo el 11,4 % de la población total por el Servicio. Dentro de estos, los “Centros Residenciales Especializados” –definidos para niños y niñas entre los 12 y 18 años de edad- atendieron a 740. Los “Centros Residenciales para Mayores” –entre 6 y 18 años- recibieron a 12.005 niños y niñas. Mientras que los “Centros para lactantes y pre-escolares” –entre los 0 y 6 años- atendieron a 2.418. Siendo institucionalizada, entre estas tres modalidades, al 9,76% de la población total atendida. El 1,64% restante ingresan a otras modalidades de internación como “Centros Residenciales para Adolescentes Embarazadas” o “Centros Residenciales para discapacidad”. Esto sin contar a los jóvenes infractores de Ley recluidos, por la LRPA, en los “Centros Cerrados y Semi-Cerrados”, ni los niños y niñas en “Centros de Diagnóstico” de administración directa de SENAME.

Además, según estas estadísticas, en el total de los Centros de Residencia, el 56,2% son mujeres y el 46,8% atendidos son hombres. Respecto al criterio de edad, los niños y niñas entre 6 a 18 años –o más- institucionalizados corresponden a un porcentaje de 79,4%. Mientras que los niños de 0 a 6 años corresponden al 20,2%. El resto del porcentaje se divide entre los que se encuentran en *gestación* y entre los que no se tienen antecedentes.

Pues bien, el tiempo de permanencia de los niños y niñas en instituciones se resume en que el 22,5 % viven en el Centro menos de 6 meses; el 13,8% están entre 6 meses a 1

año; el 29,5% están entre 1 y 3 años; el 13,8% entre 3 a 5 años, y el 20,4% se encuentra institucionalizados entre 5 a 10 años o más. Es decir, que el porcentaje de niños y niñas que se encuentran dentro de las instituciones en larga permanencia, entre 1 a 10 años o más, corresponde al 63,7% de los casos.

Así mismo, un estudio realizado por Víctor Martínez (2010) para Unicef, en el que compara la situación del sistema residencial entre el año 1997 y el 2010, menciona que ha cambiado el lenguaje para referirse a las instituciones que acogen a niños y niñas. Mientras que el 1997 se denominaban “Hogares de Protección”, “Hogares de Menores”, “Internados” o “Sistemas de Protección Simple”, en el 2010 se refieren a “Centros Residenciales”, lo que se combina con conceptos como “Restitución de Derechos” y “Vulnerabilidad”. Además, mientras que en el 97’ el ingreso a estas instituciones principalmente era por problemáticas familiares relacionadas con la pobreza, en el 2010 es por motivos de maltrato o negligencia parental.

Mientras el gobierno, ahora apoyado por la UNICEF, se preocupa de establecer instrumentos de medición para enumerar las distintas dimensiones relevantes para el desarrollo de los niños; las visiones parciales, locales y particulares, están fuera de los objetivos planteados por el MIDEPLAN y otras entidades. Como si el cumplimiento de los derechos de los niños y niñas tuvieran directa relación con los índices y estadísticas realizadas a nivel masivo. Sin embargo, las cifras arrojadas nos permiten conocer las importantes diferencias subjetivas que intentan garantizar el cumplimiento de los derechos fundamentales consagrados en la CDN. Y específicamente en su artículo 9, rescata el derecho de todo niño o niña a vivir con su padre y madre, y a no ser separados de ellos al menos que sea vea involucrado su interés superior. Por lo tanto, las estadísticas presentadas en nuestro país nos muestran el importante porcentaje en los cuales este derecho no puede ser cumplido, incluso por 10 años o más.

5.4.5. Reflexiones Teóricas sobre la Infancia

Para finalizar la discusión teórica, se hace imprescindible generar ciertas reflexiones que dan cuenta de la niñez en nuestra cultura, y en este sentido, cómo el sistema sexo/género se sumerge en una red simbólica de significantes y significados, lo que

instituye un imaginario social sobre las relaciones jerarquizadas de la diferencia sexual que construye los cuerpos de niños y niñas.

Pues bien, como hemos visto, los sistemas de género se traducen en una imposición inconsciente que responde a las relaciones de poder de la cultura patriarcal. Y, en este sentido, el ingreso de los niños y niñas a la cultura tendrá que ver con las formas en cómo estos ideales son respondidos, para así ingresar a un Sistema Simbólico que los convierte en sujetos. Lo que significa, inevitablemente, la ubicación de la infancia en espacios institucionales –tal como lo ha descrito el modelo europeo y el modelo Chileno- que permitan controlar y normativizar lo deseado socialmente. En el sentido del sistema sexo/género, y tal como lo describe Butler, esto se traduce en la imposición heterosexual del deseo. Y esta imposición viene dada por los fantasmas de los adultos que acompañan a los niños y niñas durante su crecimiento, por ese deseo materno y paterno, que describe Dio Bleichmar, como constuyente de la Ley Simbólica en la infancia.

Giorgio Agamben (2003) propone que en nuestro Universo Simbólico se presenta una oposición de significantes de sincronía y diacronía, lo que genera pasajes que amenazan su estabilización. La diacronía pertenece al mundo de los vivos y la sincronía al mundo de los muertos, y estos pasajes o bisagras que unen los dos puntos, y dejan abierta la oposición entre significantes, son “la muerte” y el “nacimiento”. La muerte entendida como ese momento intermedio donde se ubican los ritos fúnebres, los espíritus son *larvas* separadas del soporte corporal, y se transforman en significantes inestables. Por otro lado, el nacimiento, también entendido como significante inestable, no produce directamente hombres y mujeres, sino que niños y niñas. Entonces la infancia se transformaría en vivo-muerto o medio-vivo.

Así, la niñez genera una inestabilidad que amenaza la regulación Simbólica, y, por tanto, debe pasar por ritos definidos para convertirse en seres humanos. En este sentido, las *larvas* y los niños/as, no pertenecen a la diacronía y sincronía, sino que son los significantes de la oposición entre los mismos significantes, son *los significantes de la función significante*. Es decir, el sistema social se configura de lo inestable –niñez y espíritus- y lo estable –adultos- que se relaciona constantemente, y los adultos aceptan volverse *larvas* para pasar el mundo de los muertos, y los muertos se vuelven niños para que se puedan convertir en adultos. Durante este pasaje se exaspera y se intenta paralizar la función de los

significantes que representan la inestabilidad, porque interrumpe el intercambio de los significantes estables. Por lo tanto, como lo afirmará el autor, hay que recordarles a los adultos que se sirven de los fantasmas de su pasado para impedir que los niños y niñas se vuelvan adultos, y que ocupan a la niñez como justificación por la incapacidad de sepultar aquellos fantasmas. Es decir, los adultos tienden hacerse los muertos, para trasladar sus fantasmas a los niños/as.

Esta reflexión parece medular en el sentido de cómo se instituye un sistema de sexo/género, principalmente porque es una red de significantes que se trasladan de generación en generación, es decir es un sistema histórico que se arraiga en la individualidad de cada sujeto a partir de la reproducción de sus propios fantasmas. En este sentido, el momento y el espacio más acorde para que los adultos trasladen aquellos fantasmas es literalmente la infancia de la sociedad, aquella confiscada en instituciones que norman, a través de relaciones de Poder, la diferencia sexual jerarquizada y dictaminan la obligación heterosexual del deseo a través del trabajo en el cuerpo.

Por otro lado, han existido algunas reflexiones que cuestionan actualmente la noción de infancia tal como se ha pensado históricamente. Como hemos visto esa noción viene dada por el proceso de Modernidad y los ideales rousseauianos del proyecto moderno. Así, según Cristina Corea e Ignacio Lewkowicz (1999), se ha producido un agotamiento de la potencia instituyente de aquellas instituciones que han forjado la infancia, e incluso los términos tradicionales hoy en día serían prácticamente imposibles. Para los autores, todo el aparataje institucional de la infancia consolida la diferencia entre niños/as y adultos, de modo que no habría niñez si no existen las instituciones modernas que resguardan, tutelan y los asisten. Es decir, la infancia es un conjunto de significaciones que las prácticas estatales instituyeron sobre el cuerpo de los niños y niñas, tratados como dóciles durante tres siglos.

Con esto, se genera una producción simbólica e imaginaria que permite el surgimiento de prácticas y discursos específicos como los de la pediatría, la psicopedagogía, la psicología, la psiquiatría, que producen objetos de saber, y los niños y sus padres son el resultado de las intervenciones institucionales. Pues bien, para los autores, actualmente se presenta una crisis institucional en la escuela y la familia, lo que se une a las prácticas culturales del consumo y la tecnología. Se inunda un sistema que nomina a la infancia delincuente –transgresora de la ley, que roba y asesina- y una desjerarquización de

las relaciones familiares, a través del cuestionamiento en las competencias parentales o la inmoralidad de la familia que, invocando la Convención de Derechos de los Niños, se traduce en un quiebre de los lazos afectivos e históricos.

En este sentido, más que pensar en que esto es producto de los tiempos actuales, podríamos proponer que esta situación se ha dado por una historicidad de la *infancia desvalida*, o como se nomina actualmente una *infancia vulnerada*, ya que, como lo ha demostrado la historia de Chile, este cuestionamiento hacia los niños/as y los padres excluidos socialmente siempre ha existido. La diferencia, que en tiempos anteriores, estos niños y niñas no eran considerados dentro del universo de la Infancia.

Con la Convención, por ejemplo, ahora se obliga a considerar a todos los niños y niñas parte del mismo mundo infantil, sin discriminación alguna. Pero quizás este espíritu raya en lo imposible frente a aquella niñez que no puede ser considerada dentro de los ideales sociales, y produce un escenario imaginario que es deseable para los adultos. En este sentido, actualmente se norman las formas de constituir las relaciones familiares a partir de aquellos ideales.

Ahora bien, cuando falta el padre y la madre, cuando estos agentes encargados de la socialización y emancipación de la infancia en nuestra sociedad fallan, entonces entran en juego las instituciones que los suplantán. Producto de la poca *competencia* de los padres, o “la inhabilidad física y moral” parental como lo describe la Ley, los niños y niñas son retirados de sus vínculos primarios para que se pueda ejercer una restitución y reparación de sus vidas, esto con el objetivo de que vuelvan a ubicarse dentro del universo infantil y no se transformen en *abyectos* –tanto del sistema sexo/género como del sistema adultocéntrico-, retomando y corrigiendo las desviaciones posibles que desestabilizan el sistema cultural.

Por lo tanto, la institución o el hogar de protección, sirve como una forma de encierro que, a través de lógicas del biopoder, puedan corregir aquellos cuerpos que han sido vulnerados en sus derechos. Porque si sus derechos son vulnerados, si los adultos cercanos ocupan los cuerpos de los niños y niñas como objetos de su propio *goce*, entonces otros adultos deben tomar estos cuerpos y normalizarlos para que respondan ahora el *goce* institucional y social hegemónico.

6. APROXIMACIÓN METODOLÓGICA

En las Ciencias Sociales y Humanas las mujeres aparecieron primeramente en la historia desde cifras estadísticas. La división por sexo fue una de las primeras formas de clasificar los fenómenos sociales a partir de metodologías cuantitativas; una biociencia que comenzó contando y dividiendo al grupo humano en dos partes. Es decir, en estricto rigor las personas asignadas dentro del género femenino no estaban invisibilizadas en los datos, pero su subjetividad o significaciones sí lo estaban. Ahora bien, como lo propone De Barbieri (1992), la variable sexo puede resultar una condición necesaria como referente empírico más cercano e inmediato de observar, pero no es suficiente para que un análisis social sea desde un estudio de género.

Las distinciones entre los enfoques cualitativos y cuantitativos se diferencian desde la forma de mirar el mundo y como se pretende alcanzar el saber, es decir, la epistemología. La forma de recoger y analizar la información tomada del mundo tiene grandes diferencias entre estas dos perspectivas. Según Ruiz (1999), el enfoque tradicional para las ciencias fue el positivista, en un reinado de generalizaciones, centrados en la estructura, lo exterior, sucesos realistas, en definitiva, “lo objetivo”. Se utilizan mediciones sistemáticas y estadísticas, capaces de reproducir la realidad, y, de manera a veces experimental, se intentan aproximar a la verdad única. El autor menciona que el ejercicio interpretativo, por otro lado, representa una reacción contra esta rigidez del enfoque positivista frente a los problemas sociales. Esta respuesta considera que las investigaciones deben centrarse en el entendimiento y la interpretación, y el sujeto que investiga asume un rol esencial, ya sea por su influencia en el medio investigado, en el análisis de los datos y en la utilización de su subjetividad como instrumento. Es decir, esta forma de aproximarse a la realidad propone como centro lo subjetivo y sus significados.

El enfoque cuantitativo de las ciencias sociales, en cambio, tiene tendencias hacia un paradigma positivista *Objetivante*; es decir que rechaza la subjetividad humana, porque trata a sus acciones como objetos de estudio y conocimiento, formulando una proposición científica, y, ya que las ciencias sociales y humanas van en una relación de sujeto-sujeto, este enfoque convierte la subjetividad en objetos o cosas. Al mismo tiempo, este paradigma tiende a la *Univerzalición*, cuyos elementos de estudios que se dan en lo particular, y a

partir de un ejercicio deductivo, se homologa hacia un mundo que viviría las mismas condiciones; es decir, se generaliza e universaliza a través de enunciados, con el objetivo de proyectarlo en cualquier espacio, sin dar cuenta de la disimilitud de cada contexto, grupo humano o subjetividad presente.

Como ya se mencionó, Sandra Harding (1996), señala que las metodologías cuantitativas tienden a trabajar con variables y no personas. Y esta aproximación apoya a una visión masculinista que intenta controlar y manipular los datos recogidos. Por lo tanto, el método científico ocupado en las ciencias sociales es androcentrista, en cuanto a su propuesta como conocimiento neutral, objetivo y desapasionado.

Para el pensamiento feminista las observaciones están cargadas de teorías, marcadas por paradigmas que depende de la cultura donde emergen, por lo tanto no existiría una descripción de hechos objetivos y neutros. En este sentido, para la autora, la añadidura de descripciones no sesgadas y neutras, no sería un efecto por simples lagunas o deformaciones, sino que son supuestos donde las ciencias, desde sus proyectos, apoyarían la dominación masculina.

Coherente con lo anterior, Donna Haraway (1996) menciona que la investigación académica y el activismo feminista han tratado repetidamente ponerse de acuerdo sobre lo que significa el término “objetividad”. Esta discusión se ha dado entre científicos y filósofos masculinistas que gozarían de laboratorios y de las abundantes subvenciones para seguir con sus investigaciones, y, por otro lado, las investigaciones feministas han estado en desmedro de aquellos espacios, se les ha prohibido tener un cuerpo o punto de vista diferenciado, y de forma selectiva y flexible han estado atrapadas en dos polos de tentadora dicotomía sobre la cuestión de la objetividad:

Por una parte, los últimos estudios sobre la ciencia y la tecnología han postulado un “construccionismo social” para los temas del conocimiento. Argumentando que en la producción de las ciencias se presentaría una búsqueda de poder y no de la verdad. Se propone que las ideologías oficiales sobre la objetividad y el método científico son *malos mentores* sobre cómo el conocimiento es practicado, presentándose un abismo entre lo que los científicos creen o dicen hacer y lo que hacen de verdad. Para este pensamiento, la objetividad ocupa siempre referentes vacíos, con significados diferidos, sujetos desdoblados y con un juego infinito de significantes. El género, la raza y el propio mundo

son variedades -o variables- con efecto de verdad, pero retorcidos en un espacio simulado. Así, la ciencia se convierte en retórica, fundada sobre una epistemología que distrae la atención y evita que se conozca el mundo con efectividad, y la ideología se centra en un camino hacia una forma deseada de poder objetivo. La práctica consistiría en persuadir, y todo se centra en la práctica. Se ocupa la historia como un relato en que los “mentirosos” de nuestra cultura engañan a los demás, y la ciencia se transforma en un texto discutible y un campo de poder, en una retórica social que crea los artefactos que intenta conocer y produce una realidad de objetivos efectivos. Así, gracias a este construccionismo, y conjugado con la semiología y la narrativa, se desenmascara la doctrina de una objetividad que amenazaba la subjetividad, la función colectiva e histórica, y las propias verdades del pensamiento feminista que rescata la autora.

El otro polo de la dicotomía, para Haraway, es el proporcionado por las ideas Marxistas, que invitaban al pensamiento feminista a considerar doctrinas sobre la objetividad que le son propias. Estas ideas poseen una tradición que critica la hegemonía pero sin relativismos –como los dados en el construccionismo social- ni positivismos limitadores del poder. Así, desde un enfoque de “empirismo feminista”, se continúa insistiendo en significados legítimos que apuestan por un proyecto de *Ciencia Sucesor*, lo que ofrecería una visión del mundo más adecuado, con la idea de vivir en él en una relación crítica y reflexiva sobre las prácticas de dominación, la desigualdad de privilegios y la opresión en la que se configuran todas las posiciones.

Por lo anterior, la autora menciona que el pensamiento feminista no necesita una objetividad que prometa trascendencia, una historia que pierda de vista aquellos hitos donde alguien pueda ser considerado responsable, y tampoco un poder instrumental ilimitado. No es deseable una teoría de poderes inocentes, en la que el lenguaje y el cuerpo vivan el éxtasis de la simbiosis orgánica, tampoco teorizar el mundo ni actuar en el sistema Global. Se necesitan conexiones, contactos entre las diferentes experiencias, para traducir las prácticas parciales de conocimiento entre comunidades diferentes y diferenciadas en sus relaciones de poder. Se necesitan las teorías críticas modernas sobre los significados y los cuerpos, para vivir en ellos y tener oportunidades en el futuro.

Haraway discute sobre el fundamentalismo en la generación del conocimiento, para ella no es lo mismo “objetivismo” que “objetividad”. El objetivismo emerge en la idea de

convertir todo en objeto, siendo inevitablemente un producto del punto de vista masculinista –la posición neutra del Hombre y Blanco-. En cambio, la objetividad –la objetividad feminista- es un proyecto de una doctrina encarnada, sensible y dialógica, desde una perspectiva parcial que da lugar a una visión infinitamente móvil, y que no pretende ver todo omniscientemente, sin una posición determinada. Es una objetividad particular, corporal y utilizable, pero por ningún motivo inocente, sino que responsable en la generación de prácticas visuales. Una objetividad feminista que significa *Conocimientos Situados*.

Esta perspectiva parcial, que es limitada en su localización, no pretende una intención de transcendencia, está en contra, tanto del desdoblamiento entre sujeto y objeto, como del relativismo escéptico a todo –porque el relativismo y la totalización poseen el mismo truco de la visión desde todas las posiciones y, a la vez, desde ningún lugar. La perspectiva parcial genera posibilidades visuales altamente específicas. Por lo tanto, Haraway propone una doctrina y una práctica de la objetividad que favorezca la contestación, la deconstrucción, la construcción apasionada y las conexiones entrelazadas que intente transformar los sistemas de conocimiento y las formas de mirar.

Pues bien, la metodología utilizada en esta investigación es cualitativa, con la idea de rescatar, a partir del investigador y la encarnación de un posible conocimiento situado, un análisis histórico/político sobre las ideologías propuestas en aquellos discurso institucional que construyen los cuerpos de los niños y niñas a través del sistema sexo/género, y en este sentido, rescatando lo mencionado anteriormente, una construcción que permita reconocer la visión masculinista donde se arroja aquella *infancia* atrapada por el patriarcado androcéntrico y adultocéntrico.

6.1. ANÁLISIS CRÍTICO DE DISCURSO

Como ya se mencionó, esta investigación es de tipo cualitativa, y el enfoque Teórico/Metodológico ocupado es el Análisis Crítico de Discurso (ACD) basado algunas ideas acuñadas por Teun Van Dijk y Norman Fairclough, matizándolo con una perspectiva de género que permitan dar cuenta críticamente de la construcción corporal, a través de los discursos institucionales que hablan de la diferencia sexual entre niños y niñas.

Para Van Dijk (1999) el ACD es un tipo de investigación analítica que estudia el abuso de poder, el dominio y la desigualdad que son reproducidos y practicados en los discursos, tanto en los textos como en el habla, dentro de los contextos sociales y políticos, contribuyendo a una resistencia sobre las relaciones jerárquicas dadas en la cultura. Por lo tanto, en estricto rigor, no es un método sino un movimiento social de científicos comprometidos con la posibilidad de transformación.

El ACD rechaza la posibilidad de una ciencia “libre de valores”, justamente porque las elaboraciones teóricas, las explicaciones, las descripciones y el mismo análisis de discurso están situados sociopolíticamente. Por lo tanto, participar de esta línea de investigación significa asumir posiciones explícitas y comprometidas para que las prácticas investigativas sean útiles en los procesos de cambio sociopolítico, apoyando los lugares subalternos contra el dominio social.

Así, según el autor, el ACD no se ocupa exclusivamente de teorías y paradigmas dominantes, sino de problemas sociales y asuntos políticos, transformándose en un desafío para los espacios teóricos. Además, requiere una aproximación “funcional” que va más allá de los límites de la frase, de la acción y de la interacción, porque intenta analizar el uso del lenguaje y los discursos que pertenecen a las estructuras y los procesos sociales, políticos, culturales e históricos. Con esto, se intenta proporcionar un análisis de las estructuras y estrategias del texto y del habla, en conjunto con sus relaciones en los contextos políticos, históricos y sociales.

Según Van Dijk, el ACD tiene ciertos principios: primero, trata problemas sociales; segundo, se asume que las relaciones de poder son discursivas; tercero, el discurso constituye la sociedad y la cultura; cuarto, el discurso hace un trabajo ideológico; quinto, el discurso es histórico; sexto, el enlace entre el texto y la sociedad es mediato; séptimo, el análisis de discurso es interpretativo y explicativo, y octavo, el discurso es una forma de acción social.

Por lo tanto, como perspectiva de trabajo, la atención está dada en los procesos y estrategias de producción de estos discursos, a partir de un análisis que genera descripciones explícitas y sistemáticas de unidades del uso del lenguaje. Así, el ACD se sitúa en ese espacio entre lo micro-social –interacciones, actores sociales- y lo macro-social –instituciones, grupos, relaciones entre grupos-, entendiendo que los discursos se mueven

entre estos niveles, y son posibles estudiarlos en su forma reproductiva del poder social. Por lo tanto, se comprende que lo micro y lo macro funcionan de forma unificada.

Coherente con lo anterior, Fairclough (2008) ocupa el término “discurso” para referirse al uso lingüístico hablado o escrito que es posible investigar como una forma de práctica social, es un modo de acción situado históricamente y socialmente en una relación dialéctica; es decir, está constituido socialmente y al mismo tiempo constituye lo social, ya sea de identidades, relaciones sociales y sistemas de conocimiento y creencias.

Para el autor, este uso lingüístico, aunque está configurado socialmente, no es mecánico. Por un lado, se encuentran las sociedades e instituciones, donde cohabitan los dominios y la variedad de prácticas discursivas, e incluso compiten entre sí; y por otro, una compleja relación entre eventos discursivos particulares y de convenciones subyacentes al uso lingüístico. Estas convenciones se pueden nominar como “órdenes del discurso”, lo que significa considerar una compleja relación entre evento discursivo y convenciones. Los eventos, por lo general, combinan dos o más tipo de convenciones, y los textos son heterogéneos en sus formas y significados. Por lo tanto, el orden del discurso, de ciertos dominios sociales, es la totalidad de las prácticas discursivas y las relaciones entre ellas – complementarias, inclusión/exclusión, oposición-. Así, los límites y separaciones entre y dentro de estas órdenes del discurso, pueden ser puntos de conflicto y disputa, que se debilitan o fortalecen.

El ACD explora las relaciones entre prácticas discursivas, eventos y textos, y las estructuras, procesos, relaciones sociales y culturales donde estas prácticas emergen, configurándose así relaciones de poder y luchas por el poder, y, al mismo tiempo, asumiendo que las relaciones entre el discurso y la sociedad aseguran el poder y la hegemonía. (Fairclough, N. 2008)

Por lo tanto, en esta opción investigativa se representan a los textos como un artefacto principalmente lingüístico –discursivo-, donde es posible analizar las distintas formas semióticas que cohabitan en el lenguaje, es decir, un texto que se constituye como un artefacto multi-semiótico lo que se une a un contexto social determinado. (Fairclough, N. 1995)

La elección de este enfoque teórico/metodológico, marca un camino para esta investigación que significa asumir una posición política frente a las prácticas discursivas

imperantes que construyen los cuerpos de niños y niñas. En este sentido, es posible considerar que esta forma de investigación y análisis significa un gran aporte respecto a los estudios de género, especialmente si pensamos al sistema sexo/género como una red simbólica que produce los imaginarios jerárquicos sobre la diferencia sexual.

6.1.1. Corpus

Desde el enfoque teórico-metodológico del ACD y la perspectiva de género, el *corpus* de esta investigación se constituye en documentos técnicos que haya construido el Estado sobre los Hogares Residenciales para niños y niñas, a través del Servicio Nacional de Menores (SENAME), durante la década de los años 2000.

Este análisis de documentos del SENAME será desde cuatro textos técnicos que han cambiado su nominación lingüística; primero, se nombran como “Normas y Reglamentos Técnicos”, luego son “Guías de Intervención Técnica” y, por último, se nominan como “Bases Técnicas” y “Orientaciones Técnicas”.

Todos estos documentos se ocupan como textos para elaborar los procedimientos de intervención en niños y niñas a los cuales se deben ceñir las instituciones de internamiento y los actores institucionales, ya sean directores, profesionales, técnicos, educadores y personal en general. Como ya vimos en la discusión teórica, las instituciones que utilizan aquellos textos principalmente pertenecen a organismos privados sin fines de lucro, ya sea como Corporaciones, Fundaciones y Ongs, y estos documentos entregan los lineamientos mínimos para el trabajo y la reparación de posibles “vulneraciones de derechos” en niños y niñas que han sido obligados a separarse de sus familias por estar en riesgo su integridad.

El SENAME ha elaborado, durante la década del dos mil, en tres momentos específicos estos escritos; en el año 2000, luego entre el 2003 y 2004, y por último en el 2007. Cabe mencionar que algunos de los últimos documentos elaborado se ocupa hasta el día de hoy en los organismos colaboradores, y funcionan como “bases técnicas” para postular futuros proyectos de Hogares. Estos textos son:

- “Normas Técnicas de Funcionamiento e Intervención para Casa de Acogidas”. Año 2000.

- “Guía para la Intervención Técnica en Protección de los Derechos de la Infancia: Sistema Residencial de Protección”. Entre años 2003 y 2004.
- “Orientaciones Técnicas Específicas: Modalidad Residencia de Protección para Lactantes y Preescolares”. Año 2007.
- “Orientaciones Técnicas Específicas: Modalidad Residencias Especializadas”. Año 2007. Es importante mencionar que este documento también se ocupa para los “Centros Residenciales para Mayores”.

Además, existe un conjunto de textos para diferentes tipos de instituciones de internamiento para niños y niñas, como las de “Centros de Observación y Diagnóstico”; “Centros de Tránsito y Distribución”; “Centros de Protección para Deficientes Leves y Moderados”; “Centros de Rehabilitación Psíquica”; “Centros de Intervención Integral Especializada”; “Residencias para niños, niñas y adolescentes con discapacidad”; “Residencias de Madres Adolescentes”; “Residencias Transitorias para niños y niñas con Madres Recluidas”, “Centros Semi-Cerrados, para jóvenes infractores de Ley”; “Centros Cerrados, para jóvenes infractores de Ley”; entre otros.

Es decir, el sistema de atención a la infancia nacional, subvencionada por SENAME, produce una amplia oferta de posibilidades de institucionalización para niños y niñas que hayan sido vulnerados en sus derechos o que hayan tenido conflictos con la Ley.

Por lo tanto, la *Decisión Muestral*, se basó en un criterio analítico que permitiera la interpretación del ingreso de niños y niñas solo mediante la causa de “derechos vulnerados”, y, a pesar que resultaría importante analizar todos los textos posibles sobre institucionalización, la investigación se centra en los documentos de aquellos Hogares o Residencias que funcionan como instancias de “protección reparatoria” frente a aquellos hechos específicos que implicaron a los niños y niñas excluirse del universo de la infancia, y así ser ingresados a una institución que pudiera reconducir aquella desviación para devolverlos a la sociedad. Por lo tanto, los documentos analizados de estos Hogares son todos los emitidos por el SENAME en la década del dos mil.

Al momento de buscar los textos que servirían como corpus para esta investigación, se puede señalar que la decisión por la década en la que se centra el análisis, es considerada como el momento donde emergen una mayor cantidad de documentos técnicos para el

trabajo con infancia, además que durante este tiempo se incluye el “enfoque de género” gracias al Programa de Mejoramiento de la Gestión elaborado en el año 2002 por el gobierno del presidente Ricardo Lagos Escobar.

Es importante mencionar que en un principio esta tesis se centraba en un estudio desde la década de los noventa, momento en el cual se ratifica la Convención de Derechos del Niño y volvía la democracia a nuestro país, pero no fue posible encontrar documentos técnicos específicos que se refiriesen a los hogares de protección, y en su mayoría eran textos administrativos y legales que intentaban normalizar las subvenciones entregadas por el Estado a los organismo de carácter privado. Es decir, durante aquella época proliferan principalmente “normas administrativas” que permitían capitalizar una entrega de recursos coherente con los servicios entregados, y, a partir de la ausencias, se presentaba un desmedro de los requerimientos técnicos para la atención de las niñas y niños institucionalizados.

6.2. ANÁLISIS METODOLÓGICO

Primeramente debemos reconocer que no es ingenua la manera en que se producen los discursos oficiales de los cuerpos de los niños y niñas, sino que responden a estrategias que permiten reproducir y/o legitimar las relaciones de poder, basadas en un sistema sexo/género que ideologiza las construcciones sociales dominantes en la cultura chilena.

Por lo tanto, la forma para analizar estos discursos estatales será desde lo que Foucault (1997) llama *enunciados*; es decir, el elemento último e irreductible de un discurso y que se constituye como su átomo. Para el autor, es el Poder el que establecería las condiciones de enunciación de los discursos y su circulación, es decir los discursos están cargados de este poder, lo que permite su función de *Verdad*.

Respecto al enunciado este no es reducible ni a la proposición, ni a la frase, ni al acto de habla, porque no se remiten a una unidad de acción. Es decir, lo que se investigará en los lenguajes que emerjan en la investigación será su función enunciativa, lo que permite comprender las relaciones entre saber y poder. Al mismo tiempo, será necesario entender estos enunciados como parte de una red de significados que implica una posición subjetiva develada, en este caso de los discursos estatales. Una función enunciativa que

fundamentalmente es más de que lo que se dice y le da sentido a lo que se dice, es la ideología que se encuentra en lo dicho.

Para Van Dijk (1999) una de las nociones centrales para el ACD es el *Poder*, entendido como una forma de control de un colectivo sobre otro, por una distribución desigual del capital simbólico. Para aquel colectivo con mayor capital, el discurso es un recurso para reproducir este poder y perpetuar la dominación. Por lo tanto el análisis se centra en la explotación de aquel poder, y particularmente en la instrumentalización discursiva ocupada para el dominio.

El “análisis del contexto” se categoriza en la definición global de la situación donde emergen los discursos, es decir en el lugar y tiempo histórico; las acciones que se intentan producir; los participantes que los emiten, ya sea como sujetos o representantes de instituciones, y sus representaciones -objetivos, conocimientos, opiniones actitudes e ideologías-. Cuando se relaciona el texto con el contexto, se vislumbran las formas en que un grupo de poder ocupa los géneros discursivos o actos de habla en una ocasión concreta.

El análisis de los textos estudiados, se realizó mediante el encuadre propuesto por Fairclough (2008), sugiriendo que cada evento discursivo tiene tres dimensiones:

1. Es un *texto* –ya sea oral o escrito-.
2. Es una instancia de *práctica discursiva* que implica la producción y la interpretación del texto.
3. Es parte de una *práctica social*.

Estas tres dimensiones funcionan de modo complementario para leer los discursos, y se combina una “teoría del Poder” con una “teoría de prácticas discursivas”, apoyado en el concepto de “Intertextualidad”. Por su parte, el foco en las *prácticas discursivas*, se relaciona con un interés que es político, centrado en el interior de las relaciones de poder y dominación.

En este sentido, la conexión entre el *texto* y la *práctica social* es dada por la *práctica discursiva*. Los procesos de producción e interpretación del texto son dados por las prácticas sociales y estos procesos de producción dejan “rastros” en el texto. Por lo tanto, el proceso interpretativo se dirige hacia esas “señales” del texto.

Dirá Fairclough que en el texto se entretajan significados, y sus dominios son la representación, la significación del mundo y la experiencia, constituyendo la identidad de los participantes y las relaciones interpersonales que se establece entre ellos, construyendo una “función de identidad” y una “función relacional”. Así, el análisis del texto es dado por la forma en que es constituido, ya que se le considera como un objeto multi-semiótico.

Para Fairclough (1995) el texto es un artefacto cultural principalmente lingüístico, y es importante analizar cómo diferentes formas semióticas interaccionan con este texto que es multi-semiótico. En este sentido, la “la forma” y su “organización” entrega un análisis de la *textura*, lo que es un indicador extremadamente sensitivo de los procesos, relaciones y cambios socioculturales, manteniendo una relación intertextual, por ejemplo, frente a los “vacíos” de significados.

La “Intertextualidad” se define como la conexión entre los discursos, que combinados ponen en relieve una perspectiva histórica, tanto en la transformación del pasado como en las convenciones existentes o los textos previos.

Para el autor, las prácticas discursivas con posibilidades creativas aparentemente ilimitadas, están restringidas por las relaciones hegemónicas y las luchas por la hegemonía; es decir, donde la hegemonía es relativamente estable, las posibilidades creativas tienden a estar más limitadas. Esta combinación entre hegemonía e intertextualidad, según Fairclough (2008), está relacionada con la orientación del ACD hacia el cambio histórico.

En conjunto con lo anterior, se utiliza un análisis del texto en lo que Van Dijk (1978) llama *una interpretación estilística*, refiriendo a que interesa no solo *lo que se dice*, sino *como se dice*. Así, lo importante de un texto es la elección de una unidad léxica, estructura sintáctica, relaciones semánticas, entre otros, con una característica determinada. En este se incluye las estructuras mínima, sus *divisiones*, y el *orden* de las partes, lo que subraya las intenciones comunicativas del hablante. Para el autor, en los textos, a partir de su estructura retórica, se pueden presentar una serie de operaciones básicas, como la *Adjunción*, la *Omisión*, la *Inversión* y la *Sustitución*, a lo que se podría agregar otras como la *Repetición* y *Metáforas* –que pueden pertenecer a la *adjunción*-. Estas operaciones permitirían dar cuenta del lugar y orden donde se ubican las intenciones comunicativas

Como ya se mencionó, en el análisis se combina una perspectiva de ACD con un análisis de la relaciones de Poder, a través del sistema sexo/género. En este sentido, la

ideología de los discursos que se analizan, se recogen a partir de los imaginarios sociales que constituyen el género, como reproductor de la diferencia sexual y del ideal de los cuerpos posibles para niños y niñas en una situación de institucionalización en un Hogar de Protección.

Tal como se señaló, la perspectiva de género configuró una ruptura paradigmática en el estudio de los fenómenos sociales. A partir de esta perspectiva se consideró que la diferencia sexual no es un elemento secundario, no es un dato o una variable, al contrario, la sexuación humana es constitutivo en la acción; el lenguaje nos constituye como personas sexuadas y, al mismo tiempo, es un producto significante desde el inicio.

Rosi Braidotti (2000) propone que diferencia sexual es un proceso tanto epistemológico como político, por lo tanto interpretable desde esos niveles. Para la autora, el concepto de género entra en crisis por una impropiedad en la definición teórica y una naturaleza política vaga, mencionando que dejaría poco espacio para establecer la diferencia. Por lo tanto, se presenta una tendencia en combinar el punto de vista masculino con el punto de vista general; lo masculino es la norma mientras que lo femenino es lo “otro”, y la diferencia sexual recaería sobre el mundo femenino marcada por el rótulo del segundo sexo. En esta construcción, lo masculino y lo femenino se encontrarían en una posición estructuralmente asimétrica, desde donde es posible analizar los discursos estatales sobre los cuerpos de la niñez internada.

Braidotti propone tres niveles desde el proyecto de la diferencia. El nivel uno es la voluntad política de afirmar lo específico en la experiencia vivida; es decir, una voluntad de posicionar el debate de la diferencia sobre la experiencia corporal y experiencia de las mujeres. El segundo nivel es la afirmación de la diferencia esencial e irreconocible, distinguiendo y poniendo en tensión a la mujer –en este caso niñas- como el “otro” y las mujeres en la vida real. A esto se une el tercer nivel que implica reconocer que esta diferencia dentro del mundo de las mujeres es múltiple en sí misma, escindida y fracturada, y se instala una relación imaginaria con otras categorías (clase, edad, etnia, edad, elección sexual, etc.), es decir una relación imaginaria con la propia historia, con la genealogía y condiciones materiales.

Tal como lo menciona Aresti (2006) la modernidad ha sido acompañada por una progresiva sexualización tanto de los individuos como de las relaciones sociales; donde el

ser humano se divide en subespecies (hombre y mujer) con características, valores y funciones particulares asumiendo como preexistente lo biológico, es decir, se naturaliza el sexo y el género aparece como inmutable.

Por lo tanto, y concordante a lo que señala Butler (2001), el género y la jerarquización de la diferencia sexual es producto de procesos discursivos, que, tomados como naturales, reproducen una ideología social basada en la heterosexualidad del deseo, construyendo, así, los cuerpos donde habitan y se encarnan los sujetos generizados. Es decir, a través del Poder, materializado en las Instituciones de lo Simbólico y sus técnicas enunciativas, los cuerpos son orquestados en relación a su deseo y a lo que se debe expulsar, como *abyecto*, para dar la ilusión de una identidad estable.

En este sentido, y tal como se había mencionado, el análisis se realiza a través de los conocimientos situados, señalado por Haraway (1995) como un conocimiento encarnado y responsable en lo que produce y que propicia una deconstrucción que intenta transformar, políticamente, las formas de mirar. Esto sucede a través de un análisis de *otra ciencia*, que es de la traducción, del tartamudeo y lo parcialmente comprendido; una traducción que es siempre interpretativa, crítica y parcial. Y, desde esta perspectiva, que no conoce de procesos pre-formulados, se posibilita el conocimiento de mundos menos organizados en torno a ejes de dominación.

La autora menciona que el sexo es convertido en recurso para su re-presentación como género, y se hace difícil evitar la trampa del binarismo entre naturaleza/cultura, donde se incluye el sexo/género. Por lo tanto, los conocimientos situados requieren que el objeto del conocimiento se represente como un actor y como un agente, no como un terreno neutro, y la cuestión del género se traduce en una diferencia situada y encarnada en mujeres y hombres, problematizando el binarismo entre el sexo y el género.

Para Haraway una herramienta analítica es la entidad de *actor material semiótico*, lo que sirve para poner de manifiesto al objeto de conocimiento como un eje activo que genera los significados del aparato de producción corporal. Esto no implica la presencia inmediata de tales objetos, sino su construcción en un momento particular histórico. Así, los cuerpos como objetos de conocimiento son nudos generativos materiales y semióticos, y sus fronteras se materializan en la interacción social, a través de las *prácticas rotuladoras* que los crean.

Integrando lo anteriormente dicho, será posible encontrar los discursos tanto explícitos como implícitos, entendiendo esto último como el límite entre lo presente y lo ausente en el contenido. Este análisis permitirá elucidar lo que se toma como sentido común y la ideología de lo dicho. Una ideología que constituye sistemas de creencias y conocimientos, por lo tanto construye sujetos sociales. En consecuencia, el foco será aplicar un análisis de discurso como análisis de los textos que operan en la práctica cultural.

En este sentido, la intención de esta investigación es analizar los textos a partir de las simbolizaciones y construcciones de la diferencia sexual, develando las relaciones de poder del sistema sexo/género que emerge desde los discursos, e interpretando las ideologías que se enmarcan en estos lugares.

7. ANÁLISIS

En este apartado se trabajará sobre los textos mencionados en el *corpus*, para esto se formulan tres capítulos en donde se analizará la definición de la residencia, la estructura del texto, los actores producidos por los dispositivos y, por último, las construcciones de los cuerpos a partir de los sistemas sexo/género.

7.1. EL SIGNIFICADO DE LA INSTITUCIÓN Y LAS DIRECCIONES DEL TEXTO

Los textos presentados se construyen por un conjunto de *enunciados*, que podríamos suponer como *actos de habla*; es decir, son acciones que generan una interacción con otros, motivándolos a una tarea específica. En este sentido, aquellos actos enunciativos, que componen los Discursos de Poder en torno al Sistema sexo/género, son los que se intentarán analizar, porque podríamos suponer que aquellos actos van construyendo, a partir de las relaciones Imaginarias y los recursos Simbólicos, los cuerpos de los niños y niñas, concretizando y haciendo carne este sistema. Pero para esto necesitaremos de algunos pasos previos.

En primer lugar, y para comprender cómo se posicionan materialmente aquellos enunciados, es importante analizar la estructura contextual donde se sitúan, lo que permite

dar cuenta de los significados que toman en las relaciones interaccionales desplegadas y las definiciones sobre qué es una *Casa o Residencia de Protección*.

Estos textos son fijados por una Institucionalidad que, como hemos visto en la discusión teórica, posee una historicidad determinada, expresando una racionalidad del Estado, tanto en intervenciones como en políticas ideológicas, para el tratamiento de lo *Infancia Desvalida*, o cómo actualmente se nomina la *Infancia Vulnerada en sus Derechos*.

Es decir, de antemano podríamos suponer, y tal como lo hemos expuesto, que estas acciones y políticas no van dirigidas a todos los niños y niñas de nuestra nación, sino que a un universo específico, a aquéllos y aquéllas que se desvían de la norma; entendiendo como norma al conjunto de ideales e imaginarios sociales sobre los cuales la infancia debiese responder. Por lo tanto, a la niñez que se dirigen estas políticas sociales se encontraría al margen de la norma, en ese límite que nos hace preguntarnos si pertenecen o no al universo de la Infancia. Esta idea la seguiremos desarrollando posteriormente.

Pues bien, esta institucionalidad, que en nuestro país es representada por el Servicio Nacional de Menores (SENAME), escribe y produce un conjunto de textos, para ir normando y orientando el quehacer de los equipos de profesionales que trabajan con los niños y niñas institucionalizados en una Residencia de Protección. Estos textos se transforman en dispositivos de acción, e instituyen y prevén las técnicas sobre los cuerpos, es decir, y desde ya podemos proponerlo, son dispositivos que producen subjetividades inmersas en los sistemas simbólicos imperantes.

La forma en que se nominan estos textos va marcando una diferencia histórica respecto a qué significan como dispositivos. En el año 2000, se denomina “Normas Técnicas de Funcionamiento e Intervención para Casas de Acogida”; entre los años 2003 y 2004 “Guía para la Intervención Técnica en Protección de los Derechos de la Infancia”, en este mismo documento hay un subtítulo que se refiere a "Sistema de Protección Residencial", y en el año 2007 se presentan dos textos, por un lado “Lineamientos Técnicos Específicos: Modalidad Residencia de Protección para Lactantes y Pre-escolares” y, por otro, “Bases Técnicas Específicas: Modalidad Residencias Especializadas”.

El cambio lingüístico y la intencionalidad, desde el título, van marcando las diferencias posibles de constatar. La palabra *Norma* se presenta como una primera diferencia. Según la Real Academia Española (RAE, 2001) Norma, significa *regla que se*

debe seguir o a que se deben ajustar las conductas, tareas, actividades. Es decir, podríamos suponer que principalmente se refiere a un tipo de ley en la que se orquesta cualquier accionar humano; produciendo lo *normal*, porque la respeta, y lo *anormal*, porque la pervierte o se desvía. Ahora bien, si existe una norma, entonces debe existir alguien que la ejerza y sancione su desviación, aunque podríamos entender que esta norma es externa al sujeto, lo trasciende, en la medida de formularse como una regla fija que se debe acatar.

Ahora bien, según la RAE el primer significado de la palabra Guía es *aquello que dirige o encamina*. Para esto también debe existir un agente, alguien que guíe, que vaya mostrando el camino y que conduzca sobre aquello que es deseable. Es decir, en el año 2003-2004 se eliminó la palabra Norma de estos textos, y se comienza a hacer referencia a un dispositivo que tendría información para aprender y realizar una correcta ejecución de la intervención, por lo tanto en estricto rigor no sería una ley a seguir. En el interior del texto “Guía para la Intervención Técnica en Protección de los Derechos de la Infancia”, también se nominan a estos escritos como *Orientaciones Técnicas*, y sabemos que la palabra orientación viene del verbo orientar. Según la RAE orientar significa *dirigir o encaminar a alguien o algo hacia un fin (o lugar) determinado*; existe otra definición que podría resultar importante distinguir: significa además *informar a alguien de lo que ignora y desea saber, del estado de un asunto o negocio, para que sepa mantenerse en él*. Es decir, la palabra orientar tiene incorporado en su significado la noción de un agente que orienta y alguien que recibe esta orientación. Pero lo importante acá es que aquel que la recibe puede ser un actor pasivo y activo a la vez; primero porque ignora algo y, segundo, porque desea saberlo para mantenerse en el asunto o negocio. En este sentido, la orientación no puede ser externa al sujeto que la entrega y al que la recibe porque nombra una interioridad a partir de una relación intersubjetiva

Como ya hemos expuesto, las instituciones que se encargan de mantener estas Residencias son organizaciones que principalmente pertenecen al mundo privado; Corporaciones, Fundaciones y ONGs. Las cuales, subvencionadas por el Estado, ejecutan aquellos programas, por lo tanto su existencia se basa en aquello –material y monetario– que se le entrega. El cambio de *Norma* a *Guía* u *Orientaciones*, marca las posibles diferencias en que el Estado, a través del SENAME, se relaciona con estas organizaciones. Al principio parecían ser normas o leyes, pero luego se transforman en *informaciones* que

se deben aprender para poder aplicarlas, y así mantenerse dentro del sistema de atención a la infancia en Chile. Por lo tanto, se comienza a poner en juego el intercambio que deben generar estas instituciones del ámbito privado con SENAME. La institucionalidad le entrega los recursos, permite su subsistencia, pero a cambio las instituciones privadas deben desear las *orientaciones técnicas* provenientes del Estado para aplicar las intervenciones.

Esta es la forma en que las instituciones colaboradoras pueden mantenerse en el asunto o negocio, por lo tanto las orientaciones técnicas se logran validar simbólicamente como un documento importante a seguir y respetar, porque han sido creadas para dirigir el camino y las intervenciones acordes a las políticas públicas en torno a la infancia.

Los términos ocupados en el año 2007, varían entre Lineamientos y Bases. Si bien es cierto, la palabra *lineamiento* no aparece en el título del texto, sí aparece en el *encabezado* que lo muestra como parte de su título. Pues bien, los lineamientos son para el texto referido a niños y niñas entre los 0 y 6 años, y las bases son referidas para niños y niñas entre 6 y 18 años.

Lineamiento podríamos relacionarlo con *entregar una línea*, y nuevamente hay alguien que entrega algo a otro que lo recibe: lo que se recibe es una línea. Según la RAE basándose en la geometría, esto significaría *sucesión continua e indefinida de puntos en la sola dimensión de la longitud*, es decir acá ya habría una nueva acepción; se habla de una y solo una dimensión -en este caso de longitud-. Un segundo significado de la RAE sobre *línea* es *conducta o comportamiento en una determinada dirección*. Por lo tanto, lo que se entrega es la conducta a seguir a aquél que la recibe, y este debe ir en una dirección. Podríamos hacer una comparación con la palabra *norma*, que como vimos anteriormente también marca una dirección, pero la diferencia es que es externa y trascendente al sujeto, mientras que la palabra *lineamiento* se refiere a entregar una conducta, por lo tanto performativa de acciones. Nuevamente encontramos que aquél que lo recibe debe seguir esta conducta, aunque no lo desee.

Por otro lado, la palabra *base*, utilizada en el texto dirigido para la Residencia de niños y niñas mayores de 6 años, proviene del latín *basis* que significa apoyo o soporte, aquello con lo que se anda. Según la RAE su primer significado es *fundamento o apoyo principal de algo*, pero otro significado, coherente con estos textos, es *lugar donde se concentra personal y equipo, para, partiendo de él, organizar expediciones o campañas*. Es

decir, los significados refieren a un origen, a un sustento para seguir con alguna acción humana, y como origen tiene un estatuto inmodificable.

Así, podemos apreciar que el sentido histórico, por lo menos desde un análisis semiótico de estos textos, cambia en la medida que avanzan los años. Primero, textos como leyes –se norma la intervención-, luego textos como orientaciones –se orienta y entrega información-, y, por último, textos que modelan conductas –se generan lineamientos y bases de acción-.

Lo que transmite estos discursos es parte de una Institucionalidad que intenta hacer ejecutar una acción a otros organismos. Y como vemos, esta reflexión sobre cómo se considera al receptor ya se marca desde los títulos ocupados. Veamos ahora los significados de la Residencia a través de sus definiciones otorgadas en el texto:

En el año 2000, refieren²⁴:

“...el Servicio Nacional de Menores, en el espíritu de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, ha elaborado normas técnicas de intervención para el Sistema de Diagnóstico y Casas de Acogida, considerando el tipo de administración estatal o privado y las características del sujeto a atender...” (Pág. 5)

“...Las instituciones que atiendan a niño(as) y jóvenes vulnerados en sus derechos e infractores, deberán considerar en su proceso de atención e intervención los siguientes principios básico que han de regir todas las atenciones que se brinden a un niño(a) o joven, adscrito a un programa...” (Pág. 6)

Es decir, coherentemente con lo ya descrito, en el momento en que comienzan a proliferar estos textos como escritura técnica, se definen a los receptores como aquellos centros pertenecientes a administración estatal o privada, así mismo se comienza a considerar que estas primeras normas se sostienen en la Convención de Derechos del Niño. Además, son consideradas como *principios básicos*, las cuales deben regir todas las intervenciones y los procesos de atención a los niños y niñas que habiten en los Sistemas de Protección.

Por otra parte, es importante considerar que en estos primeros textos las instituciones que protegían a los niños y niñas eran denominadas “Casas de Acogida”, y claramente el significante *casa* marca la nominación sobre lo que se espera de estas

²⁴ Estos enunciados son textuales de SENAME (2000). *Normas Técnicas de Funcionamiento e Intervención para Casas de Acogida*. Santiago, Chile. Servicio Nacional de Menores.

instituciones. La RAE define Casa como *Edificio para habitar*, pero luego especifica con un segundo significado nominándolo *edificio de una o pocas plantas destinado a vivienda unifamiliar*, luego, como significante se desliza al concepto de *familia*, definido como *grupo de personas que viven juntas*.

Como ya lo mencionamos en la discusión teórica, sabemos que la idea de Familia moderna y distribuida en el Hogar, tal como lo entendemos hoy en día, se origina desde el siglo XIX, basándose en el modelo burgués, la principal institución de socialización para la infancia, y como lo describe Ariès (1987) comienza a sustituir a la escuela – específicamente en los internados- en la formación moral. La Familia se comienza a separar poco a poco de la sociedad y se traslada hacia el *espacio privado*; la *casa* era aquel refugio que permitía protegerse de lo externo. Como lo reafirma Dolto (1996) esta idea pertenecía al modelo generaba un encierro de tanto de los niños y niñas como de sus otros miembros, y se transformaba en un tipo de fortaleza que protegía frente a los peligros sociales. Esta casa se construye arquitectónicamente desde la idea de privacidad, con habitaciones personales, espacios de intimidad, espacios para compartir y espacios para comer, poniendo fin a la promiscuidad familiar, y permitiendo que los cuerpos se distribuyan frente a las normas morales. Así, este modelo burgués permitía hablar de las intimidades, de la salud y especialmente de la educación de la infancia.

Según estas normas del año 2000, uno de los objetivos de las Casas es:

“- *Garantizar la satisfacción de las necesidades fundamentales, entendiéndose portales: alimentación, condiciones de vida, vestuario, salud, educación, etc...* (Pág.7)

Entonces, cuando se habla con el significante *casa* en este texto se refiere a un lugar que principalmente cubre *necesidades fundamentales*, con el objetivo de otorgar subsistencia a un niño o a una niña. Estas necesidades van desde la alimentación, las condiciones de vida, el vestuario, la salud y la educación.

Por otro lado, como ya lo hemos visto con Foucault (2002b), por la tradición victoriana de la cultura occidental, el hogar sería el único lugar arquitectónico autorizado para dar lugar a los placeres, pero sólo en la alcoba de los padres, en los adultos que sí tendrían sexualidad. Mientras que para los niños y niñas esta sexualidad se mantiene en silencio, es prohibida y regulada, y carecería de placer.

Que estas primeras normas tengan aquellas nociones, significa, por lo menos imaginariamente, posiblemente un deseo por replicar aquel modelo en una institución que atiende a niños y niñas, aunque en las mismas normas técnicas contradigan lo anterior. Mencionando en el texto:

“...El Estado puede y debe intervenir, pero ya no hacerse cargo del niño -figura en la cual el niño es absolutamente pasivo- no para reemplazar a la familia, sino para garantizar la efectividad de sus derechos...” (Pág. 5)

En este sentido, cuando mencionan *ya no hacerse cargo del niño* hablan de una historicidad que ha marcado el tratamiento de la infancia a través de estas instituciones, que como hemos visto, han ejecutado históricamente, por lo menos en Chile, una función de moralización y corrección de aquella *infancia desvalida*, y en ese momento vista como pasiva. Así, simulando un ambiente familiar burgués estas instituciones ejecutaban una moralidad fortaleciendo el sistema sexo/género que marcaba el camino para transformar a los niños y niñas en futuros hombres y mujeres, con el objetivo de que pudiesen responder a las exigencias del sistema simbólico imperante y a las construcciones sociales sobre su diferencia sexual.

Es esto, posiblemente, lo que se intenta evitar en el texto, pero como ya se mencionó, el significante *casa* se desliza y su noción arquitectónica acompaña a la idea de familia. Así mismo, se invoca a la CDN para justificar la producción de las normas, pero lo paradójico de esta Convención es que por un lado supone que los niños y niñas son sujetos de derecho en sí mismos, aunque vivan o no en una familia, y al mismo tiempo supone que el ambiente natural para su bienestar, desarrollo y protección es en relación a sus padres, exigiendo tomar todas las medidas necesarias para no ser separados de ellos. Por lo tanto, a las instituciones que van dirigidas estas primeras normativas se les aclara que no son la familia, pero aún así deberán construirse arquitectónicamente a partir de aquellos ideales. Es decir, por lo menos a partir del significante *casa* se debe replicar la forma de organización espacial familiar.

La definición de estas instituciones se presenta de la forma siguiente:

“...Casa residencial destinada a acoger a niño(as) y jóvenes con necesidades de diagnóstico o cuidado, derivados desde un CTD Ambulatorio, de un Proyecto de Reparación del Maltrato Grave o Tribunales... La cobertura máxima es de diez a quince niños, niñas y jóvenes... ...Estas Casas podrán ser financiadas por el Programa de Apoyo o vía Ley de Subvenciones...” (Pág.7)

Por lo tanto, es una institución que acoge solo a niños y niñas tanto con *necesidades de diagnóstico o de cuidado*. Es importante la conjunción disyuntiva ocupada “o”, que es excluyente entre un tipo de niñez u otra. Ahí la pregunta sería ¿Qué niña o niño necesita ser diagnosticado/a? ¿Es una necesidad institucional o es una necesidad inherente al niño o niña? Estas mismas preguntas podríamos realizarlas a la segunda categoría ¿Qué niña o niño necesita ser cuidado/a?

En nuestra cultura, y tal como se ha expuesto en la discusión teórica, los niños y niñas no pueden ser considerados fuera de la institucionalidad, ya sea familiar, escolar o proteccional. La noción de infancia parece estar amarrada a la institución, cualquiera esta sea. Por lo tanto, cuando un niño o niña tiene la necesidad de ser cuidada/o, significa que se ubica por fuera de alguna institución, y habrá que darle una acogida para cumplir con el destino deseable de la niñez.

Respecto a la necesidades de diagnóstico, se explícita que tendrá que ver con niños y niñas derivadas desde un CTD, de un Proyecto Reparatorio de Maltrato o Tribunal de Familia. Es decir, niños y niñas a los cuales por algún motivo se les han *vulnerado sus derechos*, son parte de aquella *infancia vulnerada*, y esta situación fue detectada por algún agente institucional que solicita su diagnóstico; solicita la evaluación de su vida para encontrar la razón por la cual esta situación ocurrió, lo que produjo que el niño o niña deje de pertenecer al universo de la infancia *normal*.

Se entiende, además, que estas instituciones se componen entre diez a quince niños, niñas y jóvenes, tienen una capacidad limitada de atención, y su espacio debe ser cubierto por esta cantidad, porque la posibilidad de su existencia también se relaciona con un número cuantificable de sujetos a los cuales es posible entregar *cuidados*. Además, se deja en claro que son instituciones financiadas con recursos estatales, y por tanto se debe responder a las leyes mencionadas.

Dentro de los objetivos se describe:

“...Brindar acogida, transitoriamente a niños, niñas y jóvenes que requieran en forma urgente de un lugar de residencia, mientras dure la intervención diagnóstica, o se encuentre la alternativa adecuada para la reincorporación a la familia o a un Programa especializado...”(Pág.7)

En lo específico son instituciones que brindan una acogida transitoriamente, cuando se requiera un espacio habitable en forma urgente, mientras dure el diagnóstico o se encuentren alternativas para ser reincorporados a la familia o a algún *programa especializado*.

El principio de transitoriedad, el mismo documento lo define como:

“...La intervención técnica en un programa de atención, deberá tener características de agilidad e inmediatez, de manera que el niño(a) o joven, pueda volver a su familia o acceder a una alternativa en el más breve plazo posible, una vez elaborado el informe de diagnóstico.” (Pág.7)

Es decir, se espera que sean instituciones donde los niños y niñas vivan momentáneamente, y, a partir de una atención ágil e inmediata, puedan volver a su familia o a otro tipo de institución que los pudiese acoger. Ahora, para esto se requiere una intervención previa, la palabra *diagnóstico* nuevamente aparece: se requiere un informe diagnóstico que implica conocer, categorizar, examinar y generar un saber aquellos niños y niñas. Pero este diagnóstico no es elaborado por estas instituciones, sino más bien por otras instituciones que apoyan en la situación de institucionalización.

Sigamos analizando cómo SENAME define posteriormente estos manuales e instituciones. Entre el año 2003 y 2004, el texto comienza con enunciados escritos por la Directora del Servicio, mencionando²⁵:

“...Sename entrega a estos organismos recursos, lineamientos de políticas públicas que enmarcan su trabajo, orientaciones técnicas y la supervisión correspondiente. Esto es así en una descripción simple, pero profundizando en la relación, ambos sectores interactuamos en un sorprendente espíritu de colaboración y búsqueda del mismo objetivo: el bienestar y pleno desarrollo de la infancia.

²⁵ Estos enunciados son textuales de SENAME (2003-2004) *Guía para la Intervención Técnica en Protección de los Derechos de la Infancia*. Santiago, Chile. Servicio Nacional de Menores.

De esta forma, podemos asegurar que, en una mirada global, la red que conformamos 'por los derechos de la infancia' (como reza el slogan del Sename), resulta ser un sistema dinámico, en continuo perfeccionamiento, con diálogos abiertos, relaciones transparentes, donde se cruzan los aportes y en los que las reglas claras son un objetivo... En este sentido y en este espíritu es que presentamos este material de trabajo que sistematiza el importante proceso técnico que hemos desarrollado en los últimos años en el Sename, en el Departamento de Protección de Derechos... Este archivador organiza las orientaciones técnicas que hemos elaborado y que resumen y concretan nuestra experiencia institucional, nuestros esfuerzos profesionales y la convicción que debemos plasmar en la realidad los principios esenciales que nos motivan... Como entendemos que en nuestro trabajo no llega el momento del descanso ni el de la tarea concluida, sino que aportamos a un proceso continuo de evolución y mejoramiento, hemos elegido el formato del archivador que permitirá que estos textos se puedan actualizar en forma modular... en este documento hay trabajo responsable, pero también el reflejo de la valoración que hacemos de las instituciones privadas con las que, no nos cabe duda, nos une profundamente una de las más dignas misiones sociales: velar por la infancia y sus derechos..." (Pág. 9)

Ya desde el inicio del texto, la Directora de SENAME, remarca en el mismo nivel la entrega de recursos, lo que podríamos entender como recursos materiales y monetarios, y los lineamientos de políticas públicas. Esto implica, para las instituciones que se hacen cargo de la infancia, un marco para su trabajo, recibiendo estas orientaciones técnicas y supervisiones que efectúa la Institucionalidad para garantizar que las intervenciones sean ejecutadas.

Es decir, en primer lugar se remarca la entrega de recursos, y luego los lineamientos para ejecutar las acciones de intervención con los niños y niñas, lo que es parte de las políticas públicas. Por lo tanto, a partir de la dependencia material de aquellas instituciones, deberán cumplir con aquellos ideales que representan al Estado, y así producir la subjetividad de la infancia. Esto también se vislumbra en un enunciado que aparece posteriormente en el texto:

"...En este contexto, el Departamento Protección de Derechos del Sename (Deprode) ha desarrollado un proceso de rediseño de sus programas de atención para los niños, niñas y adolescentes. Por tal motivo ha elaborado nuevas orientaciones técnicas de funcionamiento e intervención para los diferentes sistemas de atención, considerando las vías de financiamiento, la Ley de Subvenciones, los Programa de Apoyo y las características del sujeto a atender..." (Pág. 11)

En dos partes del mismo documento se repite el nivel otorgado tanto a la *atención*, al *financiamiento* y a los *programas de apoyo*, teniendo el peso argumentativo que un elemento dependería de otro. Ahora bien, en este nuevo texto se enmarca lo particular que genera estos manuales: *las características del sujeto a atender*. Y, en este sentido, se reafirma que estos lineamientos técnicos producen una subjetividad determinada, a la cual las instituciones colaboradoras deben atender, aprehender y producir.

Aunque la relación entre Estado y organismos pueda darse jerárquicamente, los enunciados del discurso que provienen de la Directora del SENAME contemplan que las formas de interacciones se sitúan en un *espíritu de colaboración*; significando una relación simétrica de intercambio, porque la motivación general (tanto para la institucionalidad como para los organismos colaboradores) sería el *bienestar y el pleno desarrollo de la infancia*. Se remarca que esta colaboración está en *continuo perfeccionamiento, con diálogos abiertos, relaciones transparentes, y se cruzan los aportes*, al mismo tiempo que se supone que a partir de este tipo de relación su objetivo son las *reglas claras* para el trabajo.

Como ideología, al igual que las normas del año 2000, los derechos de la infancia parecen ser el camino para ejecutar las acciones técnicas –por lo menos en una primera lectura-, y claramente las instituciones que no responden sobre aquella ideología no podrían pertenecer a la red de subvenciones por parte del Estado.

Estos primeros enunciados pertenecen a un discurso motivador por parte de la Directora, explicitando el largo trabajo que ha tenido el Estado y los organismos privados para generar unas orientaciones acorde a los derechos de los niños y niñas, proponiendo que aquellos textos están en un proceso de evolución y mejoramiento continuo.

Además, se proponen como textos que valoran a las instituciones privadas, generando un sentido de pertenencia a la labor por *velar por la infancia y sus derechos*. Por lo tanto, se remarca una responsabilidad, la cual dice también tener el Estado, por observar atentamente, proteger y resguardar aquellos derechos de niños y niñas que puedan ser vulnerados. Podemos entender que posiblemente es esta subjetividad infantil la que se intenta producir.

Coherentemente con lo descrito en el título de este textos, durante estos años se pretendía una relación entre el Estado y las instituciones colaboradoras de intercambio,

siempre que cumplieran los requisitos que se pretendían orientar, siguiendo al pie de la letra lo propuesto en estos documentos, porque representan el fruto de un trabajo constante entre SENAME y los mismos organismos privados.

En el cambio de estos texto técnicos ya se puede vislumbrar cómo se ha ido construyendo a sus receptores, qué es lo que se espera de ellos, y cuáles son los requisitos que pone el Estado para que se armen aquellas relaciones. Así mismo se plantea una nueva definición del lugar para institucionalizar a los niños y niñas:

“... La necesidad de disponer de un sistema residencial eficiente y eficaz se fundamenta en el compromiso del Estado de Chile de garantizar el cuidado de los niños, niñas y adolescentes que requieren contar con una protección especial y dentro de un marco que provoque el menor desarraigo familiar y comunitario.

Lo anterior ratifica lo señalado en las modificaciones realizadas a la Ley de Menores a través de la publicación de las Normas Adecuatorias del Sistema Legal Chileno a la Reforma Procesal Penal, vigentes desde el 31 de mayo de 2002, que en su Artículo 30 señala: ‘La medida de internación en un establecimiento de protección sólo procederá en aquellos casos en que, para cautelar la integridad física o síquica del menor de edad, resulte indispensable separarlo de su medio familiar o de las personas que lo tienen bajo su cuidado, y en defecto de las personas a que se refiere el inciso anterior. Esta medida tendrá un carácter esencialmente temporal, no se decretará por un plazo superior a un año y deberá ser revisada por el tribunal cada seis meses...’” (Pág. 31)

Es en este texto donde emerge el nuevo significante de *Sistema Residencial* que suple el antiguo concepto de *Casa*, aunque podríamos considerar que son dos conceptos homologables, este significante supone llamar a las instituciones *residencias*. Según la RAE, *Residencia* significa *Lugar en que se reside*, pero además se relaciona con otros significados que difieren de la palabra *Casa*; estos son: *casa donde conviven y residen, sujetándose a determinada reglamentación, personas afines por la ocupación, el sexo, el estado, la edad, etc.; establecimiento público donde se alojan viajeros o huéspedes estables; edificio donde una autoridad o corporación tiene su domicilio o donde ejerce sus funciones*. Es decir, son lugares donde existe una reglamentación, se organizan categorías, son públicos, y son edificios donde la autoridad o corporación ejecutan sus fines. Claramente acá el concepto de *Lo Familiar* desaparece y se transforman en instituciones, en espacios cerrados para que se cumplan y reproduzcan las políticas públicas.

En los enunciados del Texto, ubicado entre los años 2003-2004, se fundamenta que estas residencias tienen carácter público, son responsabilidad del Estado de Chile que garantiza la protección de niños, niñas y adolescentes, previniendo el *menor desarraigo familiar y comunitario*. Con respecto a los años anteriores, se comienza a marcar una diferencia sustentada en el nivel institucional que debiese tener estas residencias, entendiendo como nivel institucional una responsabilidad que pasa directamente desde el Estado por entrega a un espacio resguardado para la niñez chilena.

Se convoca a una normativa legal para sustentar aquella intervención, y desde esta legalidad se define y clasifica a la infancia atendida a partir de medidas cautelares frente a la *integridad física o síquica*.

Es decir, la Institucionalidad, a partir del sistema jurídico y de diagnóstico, deberá ejercer una racionalidad que implique otorgar una categorización de aquellas situaciones, con el objeto de que niños y niñas puedan ingresar estas instituciones. Por lo tanto, a diferencia del año 2000, ya no son espacios donde se espera un diagnóstico, al contrario, este diagnóstico ya se efectuó y el Tribunal ejerció una decisión sobre la situación de un niño o niña. El agente estatal es el que decide la institucionalización de la infancia, y las instituciones deben estar formuladas y dispuestas para aquello, justamente porque son situaciones donde *resulta necesario separarlos de su medio familiar o de las personas que lo tienen bajo su cuidado*.

Nuevamente aparece el carácter transitorio que debiesen tener estas instituciones, los niños y niñas no deben permanecer un tiempo mayor a un año, y se solicita “informes diagnósticos” que deben ser enviados a los Tribunales para evaluar la situación de las y los internos. Es decir, explícitamente se solicita que aquellas instituciones generen un *examen* y una *intervención* para dar cuenta de las niñas y niños vulnerados en sus derechos. Por lo tanto, estas instituciones se definen de la forma siguiente:

“...El Sistema Residencial acoge a aquellos niños, niñas y adolescentes gravemente vulnerados en sus derechos, que deben ser separados de su grupo familiar de origen con una orden judicial, mientras se realizan acciones especializadas o reparatorias para restablecer su derecho a vivir en familia.

Las residencias deben ser concebidas como una medida proteccional de excepción, destinada al cuidado de los niños, niñas y adolescentes en ellas atendidos.” (Pág. 31)

“...En este sistema se debe asegurar la satisfacción de las necesidades fundamentales y promover el pleno ejercicio de derechos por parte de los usuarios, logrando condiciones donde el derecho al buen trato, la convivencia familiar y comunitaria, la salud y el desarrollo de procesos sociales y educativos, sean principios inherentes a este tipo de atención...” (Págs.31-32)

Se entiende entonces que estas instituciones son una *medida proteccional* cuando los niños y niñas han sido gravemente vulnerados en sus derechos y deben separarse de sus familias por una orden judicial. Se espera que se efectúen *intervenciones especializadas o reparatorias* para restablecer el *derecho a vivir en familia*, y, además, ejercer el cuidado de la Infancia Vulnerada, lo que implica satisfacer sus necesidades fundamentales. Esto se explicita más en el Objetivo General:

“...Garantizar el bienestar y protección de las necesidades fundamentales de provisión, participación y buen trato de los niños, niñas y adolescentes que deben ser separados de su familia producto de una grave vulneración, mientras se restablecen sus derechos a vivir en familia...” (Pág. 32)

Cuando se habla de aquellas necesidades fundamentales, las que podríamos entender como necesidades de la infancia según este texto, en un pie de página refieren a los *derechos de alimentación, salud, educación, recreación, vestuario, higiene, seguridad, de opinar, de recibir un trato respetuoso y de participar en las decisiones que lo involucran*.

Por lo tanto, podemos ver dos elementos significativos a diferencia de las normas escritas en el año 2000. En primer lugar, en el texto se definen como instituciones que dependen directamente de la Institucionalidad Legal (Tribunales) y Gubernamental (SENAME). En segundo lugar, son instituciones donde se brinda un espacio de *cuidado* y también una *intervención* a aquella infancia vulnerada en sus derechos, otorgando un espacio transitorio donde se puedan suplir sus necesidades fundamentales, hasta que pueda retomar su derecho a vivir en familia.

Respecto a esta última idea, podríamos suponer que el *derecho a vivir en familia* es algo de lo que justamente carecen este tipo de niños y niñas, es precisamente ese derecho el que tuvo que ser vulnerado para poder resguardar otros derechos que parecieran más importantes; en este caso los correspondientes a las necesidades fundamentales. Es decir,

pareciese existir una categorización en el sentido de preponderar como más importante el nivel de la necesidad al nivel de las relaciones. Pero la pregunta que ya vimos en la discusión teórica sería ¿es posible pensar la infancia por fuera de la institución familiar?

Frente a los textos, explicamos que en del año 2000 el significante *casa* se desliza, y en este texto -2003 y 2004- se abre una nueva significación frente a este tipo de instituciones. Menciona:

“...Deberán permitir una atención lo más personalizada posible, para lo cual las instituciones procurarán que las dependencias ofrezcan un ambiente lo más semejante a un ambiente familiar, cálido y acogedor...” (Pág. 42)

“...Se entenderá por condiciones de vida familiar los centros que en su interior cuentan con instalaciones físicas que permiten el desenvolvimiento de la vida diaria en espacios habitacionales claramente definidos para grupos pequeños, los que permitan instancias de encuentros grupales y que faciliten el desarrollo de la individualidad, independientes y diferenciados por grupos de edades e intereses, de acuerdo a desarrollo evolutivo...” (Pág.43)

Podemos interpretar que la institución no se entiende como una familia, aún así se espera un *ambiente lo más semejante a un ambiente familiar*. Se desea replicar este contexto, significándose como *cálido y acogedor*, por lo tanto repleto de la afectividad que los niños y niñas debiesen tener en su ambiente natural.

Ahora bien, cuando se habla de vida familiar se refiere a la distribución de espacios arquitectónicos, a la división de lugares que distribuyan la economía de los cuerpos a través de la privacidad, individualidad, independencia y diferenciación entre los mismos niños y niñas. La institución familiar se enlaza a un espacio estructurado de circulación, que permite diferenciar entre lo íntimo y lo común, previniendo situaciones donde la sexualidad sea caótica. No aparece con claridad cuál es el objetivo de aquella distribución, pero podríamos pensarlo como una simulación, una ficción de ideologías, donde el devenir de la infancia pudiese desarrollarse.

Es decir, la institución propone ser una Residencia, un lugar público, con condiciones que repliquen la forma de organización familiar, como un tipo de metáfora de la sociedad. Como vimos, en el texto del año 2000 este espacio se limitaba para 10 o 15

niños y niñas, pero entre los años 2003-2004 esta forma de organización cambia a partir de cuatro categorías según la cantidad de niños y niñas que atienden:

“Centro residencial de alta cobertura: Establecimientos destinados a la atención residencial de niños, niñas y adolescentes que deben permanecer separados de su medio familiar por una medida de protección, cuya cobertura simultánea en un inmueble es superior a 60 niños y que no cuentan con condiciones físicas que permitan la atención personalizada, tales como villas, departamentos o módulos independientes para grupos de vida específicos.

Centro residencial de mediana cobertura: Establecimientos destinados a la atención residencial de niños, niñas y adolescentes que deben permanecer separados de su medio familiar por una medida de protección, cuya cobertura simultánea en un inmueble es de entre 41 y 60 niños.

Centro residencial de baja cobertura: Establecimientos destinados a la atención residencial de niños, niñas y adolescentes que deben permanecer separados de su medio familiar por una medida de protección, cuya cobertura simultánea en un inmueble es entre 21 y 40 niños.

Centro residencial de pequeña cobertura: Establecimientos destinados a la atención residencial de niños, niñas y adolescentes que deben permanecer separados de su medio familiar, por una medida de protección, cuya cobertura es hasta 20 niños, niñas y adolescentes.” (Pág. 42)

Como podemos ver, la variabilidad de formas de institución en estos años se cuadruplica a diferencia de años anteriores. Las razones de esto no aparecen explícitamente, pero aún así podemos suponer, como lo expusimos en la discusión teórica, que este tipo de institución, donde habitan una gran cantidad de niños y niñas, existe en Chile hace bastante tiempo. Ha sido ésta la forma de organización institucional que ha atendido a la *infancia desvalida* históricamente, y aunque se desee replicar un *ambiente familiar* no parece posible por su estructura arquitectónica. En este sentido, por ejemplo, llama la atención que aquellos *Centros Residenciales de alta cobertura* se explicita que *no cuentan con condiciones físicas que permitan una atención personalizada*, por lo tanto se encuentran al margen de un *ambiente familiar*. Respecto a esto, en el capítulo de “Características Generales” se menciona:

“...Se espera que los centros que no tengan condiciones de vida familiar adecuen su infraestructura de manera de evitar la existencia de pabellones destinados a la atención de grandes grupos de niños, niñas o adolescentes...” (Pág.42)

Desde acá podríamos suponer, y posteriormente nos referiremos en detalle, que la arquitectura está destinada al control de la infancia, es decir, no solo a su protección sino también a evitar los tumultos de cuerpos que podrían resultar desviados del sistema. La idea es distribuirlos, agruparlos, contenerlos en pabellones, pero evitando la aglomeraciones incontrolables. ¿Podríamos pensar que cuando se desea un “ambiente familiar” en las instituciones, la finalidad es justamente el control de los cuerpos en la infancia, que en nuestra investigación se traduce a un control de la diferencia sexual? Es importante dejar esta pregunta circulando para comprender lo que viene posteriormente, por ahora sigamos analizando cómo se definen los textos y las instituciones.

Una nueva órbita se construye desde el año 2007, la que ha durado hasta el día de hoy, y los enunciados van cambiando en la medida de que las relaciones han tenido un sentido histórico. Como ya se mencionó, desde el título del texto se enmarcan estas nuevas interacciones, porque el signifiante *Lineamiento* posee toda una carga simbólica distinta, una carga que posiblemente se produce a partir de la combinación entre el concepto de Norma y el de Guía.

Respecto a cómo se significan el texto para la “Residencia de Lactantes y Pre-escolares”, del año 2007, se menciona²⁶:

“...Analizada la oferta vigente en relación a la Convención sobre los Derechos del Niño, el área Primera Infancia -instalada en Deprode- propone los siguientes lineamientos técnicos, que espera afianzar como directrices en los distintos programas especializados o subsidiarios de la atención de niños/as menores de 6 años, en sus distintas líneas de acción..” (Pág. 3)

Este texto, al igual que los anteriores, se sigue amparando en la CDN como fundamento ideológico para poder generarlo. Es decir, durante los años este fundamento se ha transformado en algo insoslayable para justificar el accionar técnico y la producción de documentos que dirigen a las instituciones colaboradoras. Por lo tanto estas instituciones deben también suscribir los textos ya que estarían obligadas a adscribir los acuerdos internacionales.

²⁶ Estos enunciados son textuales de SENAME (2007). *Lineamientos Técnicos Específicos: Modalidad Residencia de Protección para Lactantes y Pre-escolares*” Santiago, Chile. Servicio Nacional de Menores.

Queda claro que la palabra *lineamiento* es acompañada de directrices, lo que enuncia un propósito performativo mucho más claro que en textos anteriores; es decir, se marca un solo camino de acción. Pero lo interesante de esto es que el verbo ocupado es “proponer”, lo que se significa un tipo de recomendación, una propuesta de acción frente a las particularidades que cada contexto pudiese desplegar. No es una norma, no es una orientación, es una *propuesta* de acciones para la intervención. Lo paradójico resulta en la ocupación de la palabra *proponer* en conjunto con *lineamiento* y *directrices*, y en la misma línea se remarca que este documento es para programas especializados o subsidiarios de la atención. Es decir, nuevamente se destaca que son programas dependientes financieramente del Estado; él los financia, los subsidia y al mismo tiempo los dirige en un camino de acción.

Por lo tanto, lo expresado en lo inmediato es que estos textos podrían ser una opción de guía para el trabajo, pero como hemos visto se deslizan las exigencias para cumplimiento de la intervención, por lo tanto dejan de ser una guía y están más cerca de la norma.

Estas orientaciones intentan reproducir las políticas generadas por el Estado de Chile con respecto a la Infancia. Así, pareciera ser que el verbo performativo del acto del habla, en los enunciados de estos textos de manera indirecta, es el de *ordenar*. Es necesario que este análisis también lo supongamos para todos los textos que se han presentado.

Desde acá podríamos considerar la visión patriarcal que proviene del Estado, a pesar de intentar cierto beneplácito y cooperación, se mantiene en un lugar de proveedor en el que ha sido ubicado históricamente, y, al mismo tiempo, instaura la Ley por donde todos los otros mecanismos deben transitar.

Como ya hemos visto, en Chile el papel estatal respecto a las intervenciones con la infancia, se ha ubicado solo en el lugar de la entrega de recursos. Pero desde el año 2000 en adelante, se instituye una nueva posición estatal que genera políticas públicas referentes a la infancia, apareciendo ciertas líneas de acción que intentan dirigir las intervenciones. Como constatamos, los lineamientos son producidos por estas políticas públicas, el Estado se hace parte y produce las formas en que transitan las técnicas para resolver los problemas de la *infancia desviada*, entrega los recursos materiales y simbólicos para alcanzar los objetivos

hegemónicos imperantes, y así reproducir las ideologías e imaginarios donde la niñez debe sostenerse.

En la discusión teórica se plasmó que las instituciones dedicadas al tratamiento de la *infancia desvalida*, históricamente han sido determinadas por su propia moral de intervención, principalmente a partir de una moral religiosa. La diferencia es que estos textos rompen con esta antigua forma de interacción, normando una nueva moral, según como se explicita, sustentada en la ideología de la CDN, la que ha intentado ser trabajada en un largo camino de producción política.

El resultado de estos textos se traduce en exigencias del Estado hacia las instituciones colaboradoras, y si no fuesen respetadas estas exigencias entonces el financiamiento se termina y las condiciones de existencia de aquellas instituciones disminuyen considerablemente. Por lo tanto, se genera una dependencia material concreta, acompañada con estas las líneas que sugieren el trabajo con la *infancia vulnerada en sus derechos*.

Pues bien, sigamos viendo cómo este nuevo Padre Estado define qué es una institución para la “Residencia de Lactantes y Pre-escolares” en el año 2007:

“...Son aquellas destinadas a proporcionar, de manera estable el cuidado y protección, a los niños y niñas lactantes y preescolares que han debido ser separados de su medio familiar, cuando su permanencia en él implica un peligro para su integridad física, psicológica y/o social, lo que se traduce en una vulneración de sus derechos...” (Pág.7)

En esta nueva definición aparece el concepto de *peligro*, ausente en los anteriores textos. Si bien es cierto, durante estos años por primera vez se diferencia una Residencia exclusiva para niños y niñas menores de 6 años, por lo tanto esta noción de peligro se podría enlazar con un criterio etario donde se supone una noción de infancia como proyecto en devenir. Según la RAE el significado de peligro es *riesgo o contingencia inminente de que suceda algún mal*; es decir, supone una idea de futuro frente a *algún mal*. Es decir, estas Residencias proporcionan *de manera estable el cuidado y protección* para aquellos niños y niñas que se les supone un mal futuro, en este caso, de *su integridad física, psicológica y/o social*. En este sentido, el riesgo ya se entendería como una vulneración de

derecho, así las Residencias se traducen en un dispositivo preventivo frente a una posible eventualidad que signifique un daño.

Podríamos interpretar de lo anterior que las políticas del Estado para construir este tipo de instituciones, han intentado envolver todos los aspectos temporales de la infancia. Ya no se ejecutan solo cuando se presente en lo concreto algún daño, sino que se previene, desde tempranas edades, que la infancia sea *desviada*. Ahora bien, esto se complementa cuando el daño ya sucedió, lo que se demuestra en la siguiente definición de la Residencia:

“...Dada la complejidad de la separación del niño o niña de su familia por graves situaciones que vulneran sus derechos, se propone una metodología residencial que proporcione, como lo señala el Artículo 4° numeral 3.3 letra b, de la Ley N°20.032 ‘... de forma estable a los niños y niñas separados de su medio familiar, alojamiento, alimentación, abrigo, recreación, estimulación precoz, apoyo afectivo y psicológico, asegurando su acceso a la educación, salud y a los demás servicios que sean necesarios para su bienestar y desarrollo’”²⁷. (Pág.14)

Es decir, en este texto se concretizan las *intervenciones* dadas dentro del espacio institucional, con el objetivo de resolver aquel hecho que produjo la separación del niño o niña de su familia.

Estos espacios deben otorgar las *necesidades básicas* y al mismo tiempo generar intervenciones directas que permitan corregir las antiguas situaciones donde niños y niñas pudiesen estar en *peligro*. En el texto se subraya y destaca la Ley que refiere a estas condiciones de intervención, por lo tanto las exigencias trascienden al mismo organismo gubernamental, es parte de lo que el Estado ha construido sobre la infancia y lo que se destaca es justamente la autoridad que implica cumplir las exigencias previstas a las instituciones. Lo anterior se materializa en el texto de la siguiente forma:

“...Es importante considerar, que esta medida de protección es de carácter excepcional y transitoria, que tiene por objetivo la intervención familiar, para que el niño o niña pueda reintegrarse lo más pronto posible a ésta u otra familia sustituta o adoptiva (habiéndose antes agotado todas las posibilidades con la familia extensa). Sin embargo, es absolutamente necesario que se evalúe la viabilidad de la recuperación de la familia biológica o de origen, proceso de vital importancia para lograr la restitución del derecho a vivir en familia...” (p.7)

²⁷ Enunciado escrito con “negrita” en el texto original.

Esto se explicita aun más en el Objetivo General:

“...Brindar a niños y niñas lactantes y preescolares una atención residencial especializada, personalizada y de calidad durante su permanencia, asegurando condiciones fundamentales de vida, cuidado, provisión, participación, estimulación y buen trato, mientras se reestablecen sus derechos que fueron vulnerados, particularmente, el derecho a vivir en familia, a través de intervenciones familiares integrales...” (Pág.7)

Como podemos ver, las intervenciones se sitúan en la institución familiar. La familia o el ambiente familiar ya no se encuentran dentro de la Residencia, ahora está afuera y es posible intervenirla. La institucionalización es transitoria mientras se logren las intervenciones, a través del diagnóstico y el examen, que restablezcan el derecho de los niños y niñas a *vivir en familia*. Por lo tanto, las técnicas deben cumplir con estos objetivos y las intervenciones se enfocan hacia a aquella familia externa que ha fallado según una disposición judicial. Pues bien, las formas en que se dan estas intervenciones las veremos más adelante, porque suponemos que en ellas se encuentran las construcciones del cuerpo a partir del Sistema Sexo/Género.

El otro texto construido en el año 2007, “Bases Técnicas Específicas: Modalidad Residencias Especializadas”, también parece suponer estos cambios. Recordemos que este texto está dirigido para aquellas intervenciones destinadas a niños y niñas mayores de 6 años. Acá se define las instituciones de esta forma:

“...Estas residencias constituyen una medida de protección de carácter especializado, excepcional y transitorio, disponible para el niño, niña o adolescente privado de su medio familiar por resolución judicial...Está destinada a proporcionar a estos niños, niñas y adolescentes, de forma estable, alojamiento, alimentación, abrigo, recreación, apoyo afectivo y psicológico, asegurando su acceso a la educación, salud y a los demás servicios que sean necesario para su bienestar y desarrollo, complementariamente a un proceso reparatorio del daño asociado a situaciones de graves vulneraciones de derechos, tales como: situación de calle, consumo abusivo de drogas, explotación sexual comercial infantil, y para aquellos menores de 14 años de edad que cometan infracciones a la ley penal..”. (Pág. 1)

Al igual que el otro texto escrito en el año 2007, nuevamente se complementa el objetivo de *cuidados* básicos con las *intervenciones*, y en su conjunto permitiría superar la

situación de vulneración de derecho. Como la Residencia va dirigida hacia los niños y niñas mayores de 6 años, estas intervenciones parecen ir enfocadas específicamente al sujeto en cuestión. Así, por ejemplo, aparece el concepto de *reparación del daño*, que busca contribuir en un proceso específico en que las subjetividades de estos niños y niñas puedan estar acorde al universo infantil. Lo anterior se especifica también en el Objetivo General de la Residencia:

“...Asegurar condiciones fundamentales de cuidado, provisión, participación y buen trato de cada uno de los niños, niñas o adolescentes ingresados a fin de favorecer la normal convivencia e interrelación con otros, la incorporación de normas, la contención y acompañamiento en crisis, de manera de contribuir al proceso reparatorio y al restablecimiento de los derechos conculcados, en coordinación con el/los respectivos programas especializados que les estén brindando atención...” (Pág.1)

Así, este proceso reparatorio se enfoca en intervenciones que la Residencia otorga para producir un modelado sobre la infancia. Esta institución tiene el poder para intervenir fortaleciendo cada uno de los ámbitos descritos, y es su obligación responder a aquella producción subjetiva. En la parte del texto llamado “Criterios de Trabajo” se menciona:

“...Otorgar efectivamente protección a los niños, niñas y adolescentes gravemente vulnerados, aunque esta no sea requerida de manera voluntaria por ellos...” (Pág.4)

Con esto, podemos apreciar como estas políticas del nuevo Estado Padre obliga a las instituciones a intervenir en situaciones que vulneran las nociones de infancia, y esto a pesar de que los niños y niñas no lo deseen. El Estado distribuye el poder a estas Residencias, las cuales, a partir de este texto, orquestan sus intervenciones a través de las ideologías imperantes.

Lo anterior significa que los textos presentados durante la década del 2000 tienen la intención de persuadir a los/las encargados/as de las intervenciones hacia la infancia acerca de la adecuación de la intervención recomendada. El objetivo es que estos actores realicen su trabajo a partir de ciertas normativas/orientaciones/lineamientos/base técnicas que debe ser respetada. Uno de los requisitos para ser una Institución Colaboradora de SENAME es

justamente cumplir lo que emanan estos textos, entonces estos documentos deben ser respetados al pie de la letra.

7.1.1. La Estética Institucional del Texto

Como se supone desde un principio, estos textos van dirigido hacia ciertos adultos que conforman la institución, y esto se justifica porque la estructura organizativa y estética de los documentos es profundamente técnica, lo que implica poseer un recorrido teórico y experiencial para comprender los significantes y significaciones que se presentan.

Claramente no es un texto dirigido para los niños y niñas, porque en nuestra cultura los textos dirigidos para este colectivo por lo general no atribuyen conceptos de *expertise* académica/profesional, además que poseen una estética particular, por ejemplo a través de un lenguaje icónico, que les permiten una mejor comprensión del contenido. Pues bien, en primer lugar analicemos la estructura organizativa, para luego llegar a lo expresado en el lenguaje icónico.

El texto del año 2000, “Normas Técnicas de Funcionamiento e Intervención para Casas de Acogida”, se estructura de la siguiente forma:

- *Portada.*
- *Resolución Exenta de aprobación de documento* (firmado por el Ministerio de Justicia).
- *Índice.*
- *Presentación.*
- *Principios Generales de la Protección del Estado a los Niños(as) y Jóvenes* (en este se incluye: *Integralidad de la Atención, Normalización de la Atención, Personalización de la Atención, Transitoriedad, Participación, Territorialidad*).
- *Definición.*
- *Objetivos (General y Específicos).*
- *Sujeto de Atención.*
- *Ejes de Atención* (se incluye: *Niño, Niña o Joven; Familia; Comunidad*).

- *Instrumentos de Registro Técnico* (se destaca: *Ficha de Observación, Libro de Registro de Ingreso y Egreso de los Niños(as) y Jóvenes, Libro de Novedades; Estadía; Egreso, Registro de Actividades y Comportamiento del Niño(a) o Joven*)
- *Recurso Humano* (*Dotación de Personal, Perfiles de Cargos, Selección de Personal, Capacitación del Personal, Obligaciones Frente a Presuntas Irregularidades que Involucren a Personal de los Centros*).
- *Infraestructura de los Centros* (*Infraestructura, Instrucciones Básicas para Enfrentar Situaciones de Emergencia*).
- *Otros Registros y Estadísticas Básicos* (*Ficha de Ingreso y Egreso de Cada Niño(a) o Joven; Estadísticas Mensuales de Movimiento de Población; Planilla Resumen de Asistencia Diaria, Ficha de Ingreso y Egreso de Cada Niño(a) o Joven; Libro de Ingreso, Egreso y Otros Característicos; Libro de Novedades de la Casa; Libro de Tarjeta de Control de Existencia de Bodega; Libro de Permisos y Saludas de los Niños(as) y Jóvenes; Minuta Diaria; Libro de Recepción y Despacho de Correspondencia; Libro de Control de Visitas a Niños(as) y Jóvenes, que incluye Periodicidad y Calidad de la Misma*).
- *Proyecto de Funcionamiento* (*Identificación del Centro; Diagnóstico; Marco Teórico de la Institución; Objetivo de la Institución, Beneficiarios; Metodología de Intervención en los tres ejes -niño, familia y comunidad-; Actividades, Resultados Esperados y Cronograma Respecto a los Tres Ejes y Niveles de Logro o Porcentaje Esperado; Recursos Humanos; Evaluación de Resultados Esperados y Logros; Sistematización –Evaluación del proceso-*)

El texto construido entre los años 2003 y 2004, “Guía para la Intervención Técnica en Protección de los Derechos de la Infancia”, se formula como un archivador donde contiene varios tipos de Orientaciones Técnicas para diferentes programas. Así, en primer lugar se estructura de capítulos generales para todos los programas, en esto se destaca:

- *Portada.*
- *Índice.*
- *Presentación* (donde se encuentra el discurso de la Directora de SENAME).
- *Introducción.*

- *Marco General Para la Intervención* (acá se incluye: *Los Niños y Niñas como Sujetos de Derecho*; explicitándose los subtítulos de *Principio de igualdad y no-discriminación, interés superior del niño/a, Desjudicialización, Integralidad, Participación, Transitoriedad, Gestión territorial, Fortalecimiento familiar y desarrollo de competencias parentales, Enfoque de género e igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres*).

En el archivador específico de “Sistema Residencial de Protección”, se construye por:

- *Portada.*
- *Presentación.*
- *Definición.*
- *Objetivos (General y Específicos).*
- *Sujeto de Atención (Edades y Tiempo de permanencia).*
- *Intervención (Alimentación; Acceso a la atención de salud; Acceso al sistema de educación y apoyo en el proceso, Higiene personal; Vestuario y ropa de cama; Infraestructura, equipamiento y condiciones de seguridad; Participación; Buen Trato; Integración Familiar y Comunitaria).*
- *Fases de Intervención (Ingreso o Acogida, Diagnóstico, Diseño del Plan de Intervención, Pre-egreso, Egreso).*
- *Resultados Esperados.*
- *Evaluación.*
- *Recursos Humanos y Materiales (Perfiles y Funciones, Recursos Materiales Mínimos).*
- Además se incluyen dos Anexos, el primero nominado *Características del Sistema Residencial* (se incluye: *Tipo de acuerdo a plazas, Características generales*); el segundo Anexo se nombra *Plan de Intervención Individual (PII)*, el cual es un instrumento de registro y aplicación técnica para las niñas y niños internos a la Residencia.

Las diferencias estructurales entre las *normas técnicas*, del año 2000, y las primeras *orientaciones técnicas*, de los años 2003 y 2004, son sustanciales. En primer lugar por la

forma en que se escriben y los capítulos que contiene. El primer texto demarca lo que demarca al primer texto un estilo retórico que respondería a una burocracia institucional, es decir se podría pensar como un texto más institucionalizado, lo que se podría demostrar con la Resolución Exenta del Ministerio de Justicia para aprobar este texto. Aunque es posible dar cuenta que las orientaciones técnicas posteriores también necesitan de la aprobación del Ministerio de Justicia, en el contenido de los textos no aparece como algo a considerar. En este sentido, el texto del año 2000 subentiende una mayor rigurosidad para la aplicación de estas normas, convocando a la autoridad máxima luego del Presidente de la República, mientras que en el de los años 2003 y 2004, se visualiza como una relación más implícita, ya que los organismos colaboradores tienen en su conocimiento que el Servicio Nacional de Menores pertenece al Ministerio de Justicia.

Los dos textos comparten varias estructuras en común, como principios, objetivos y formas de intervención, pero una de las diferencias más notable en el texto del año 2003-2004, y es particularmente importante para esta investigación, es la inclusión del “enfoque de género”, que, como ya se mencionó en el capítulo de Aproximación Metodológica, esta nueva línea responde al Programa de Mejoramiento de la Gestión elaborado en el año 2002 por el gobierno de Chile. El contenido de este enfoque lo analizaremos con posterioridad, por lo pronto es importante considerar que se incluye como un concepto transversal para todos los programas de SENAME, sin hablar de la especificidad que significa incluirlo en el Sistema Residencial de Protección.

Un último elemento que resulta relevante a la hora de analizar la diferencia entre los años, es que en el año 2000 se consideran múltiples formas de registro de actividades y acciones con las niñas y niños institucionalizados, pero entre los años 2003 y 2004 se incluye un instrumento llamado *Plan de Intervención Individual*, que es un registro en forma de examen y homogéneo para todas las Residencias que ejecuten las Instituciones Colaboradoras.

Pues bien, sigamos analizando cómo se ha evolucionado en la estructura de estos documentos. Ya mencionamos que el texto del año 2007 “Bases Técnicas Específicas: Modalidad Residencias Especializadas” se estructura a partir de:

- *Portada.*
- *Índice.*

- *Definición de Residencia.*
- *Objetivos (General y Específicos).*
- *Resultados Esperados.*
- *Descripción del Proceso de Trabajo (en el que se incluye: Ingreso y Acogida, Evaluación, Desarrollo del Plan de Trabajo, Egreso).*
- *Localización, y Orientaciones Técnicas para Garantizar en la Ejecución (se incluye: Sujeto, Vía de Ingreso, Tiempo de Permanencia, Criterios de Trabajo, Requisitos para la Estadía, Articulaciones Territoriales, Enfoque de Género, Recursos Humanos, Recursos Materiales Mínimos).*

Por su parte el texto de “Lineamientos Técnicos Específicos: Modalidad Residencia de Protección para Lactantes y Pre-escolares”, también del 2007, incluye:

- *Portada.*
- *Índice.*
- *Introducción.*
- *Definición de Residencia.*
- *Objetivos (General y Específicos).*
- *Resultados Esperados.*
- *Orientaciones Técnicas Específicas (donde se incluye: Sujeto de Atención, Vías de Ingreso, Tiempo de Permanencia, Cobertura y Focalización Territorial). En este, además se incluyen los siguientes subcapítulos: Criterios Generales a considerar en la intervención de la Residencia (en este se incluye: Calidad en la provisión de servicios, Atención personalizada, Consideración de la salud mental y el buen trato, Integración y participación familiar, Confidencialidad, Integralidad, Precisión y oportunidad, Calidad de Vida, Calidad de la atención); Criterios Metodológicos; Descripción del Proceso General de Trabajo en la Residencia (se incluye: Ingreso y Acogida, Profundización de los antecedentes diagnósticos recibido, Intervención –diseño y ejecución del plan-, Intervención Familias, Intervención individual con el lactante o pre-escolar, pre-egreso, egreso).*
- *Enfoque de Género.*
- *Enfoque Evolutivo.*

- *Sobre el Equipo* (acá se incluye: *Criterios generales, Equipo básico o cargos claves*), y por último sigue el capítulo de *Recursos Materiales Mínimos* (se incluye: *Respecto a la infraestructura de la residencia, Respecto al equipamiento*).

A diferencia del otro texto del año 2007 este contiene veintiséis páginas, mientras que el primero solo diez. Como ya se menciona, llama la atención que este fue el año donde se diferencian dos tipos de residencia, una para *lactantes y pre-escolares* y otra para mayores de 6 años, anteriormente no se había pensado en dos institución para niños y niñas de diferentes edades, y en el contenido también se marcan diferencias.

Mientras que para las niñas y niños más pequeños se trabaja en un extenso análisis teórico/metodológico sobre cómo se debe trabajar con este grupo, emergiendo conceptos repetidamente como los de *Estimulación Temprana, Competencias Parentales, Inhabilidad Parental* (lo que analizaremos en detalle posteriormente.); en el documento para los niños y niñas mayores, esta elaboración técnicas son más breves.

Estructuralmente los capítulos del texto también son diferentes, generando criterios y definiciones distintas de intervención. Por ejemplo en texto de Residencia para niños y niñas de 6 años o más, el enfoque de género se sitúa como un subcapítulo llamado “Orientaciones Técnicas”, lo que da la impresión que este enfoque se debe trabajar dentro de las mismas intervenciones. Mientras que en el texto de “Residencia para lactantes y pre-escolares” el enfoque de género es un capítulo completamente aparte, como si fuese un tema diferenciado o transversal para el mismo texto. A diferencia de los textos más antiguos, ahora este enfoque se comienza a incluir dentro de las orientaciones para las Residencias Especializadas y ya no se toman como un lineamiento general.

La modificación estructural de los textos entre el año 2000 a 2007 parece haber buscado diferentes resultados. En primer lugar, el texto considerado como “Normas Técnicas” se traduce un documento simple, con consideraciones específicas y pocas definiciones que sostengan la intervención con niños y niñas. Segundo, en el texto “Guía para la Intervención Técnica” se comienzan a definir aún más ciertos conceptos e ideales para el trabajo con infancia, entregando, por ejemplo, instrumentos específicos para ser aplicados en la institucionalización. Por último, los textos nominados como “Lineamientos Técnicos” y “Bases Técnicas”, se presentan como documentos sumamente ejecutivos, con

definiciones escasas, donde no existe una aclaración con respecto a algunos conceptos, es más, esta ausencia provoca que mucho de ellos haya que subentenderlos. Siendo definiciones trabajadas en dicha época por estas instituciones, pero al parecer trabajadas por fuera de este texto.

Otro análisis que resulta importante para interpretar la forma en que se estructuran los textos, con el objetivo de visualizar y concordar para quiénes van dirigidos y qué se espera de ellos, es su planeamiento *estético*. En este caso comenzaremos de los más recientes para terminar con los más antiguos.

El texto del 2007 “Bases Técnicas Específicas: Modalidad Residencias Especializadas” está construido en blanco y negro, sin imágenes o iconografía que acompañen la exposición. Es decir, son frases seguidas que representan el lenguaje técnico, con letra imprenta y representado en forma de manual. Lo único de color que se encuentra en el texto es el encabezado donde se ubica el *logo* que está representado por la bandera como emblema nacional, en forma de cubos, y abajo una escritura que dice “Gobierno de Chile”, luego con mayor amplitud dice “Servicio Nacional de Menores”, por lo tanto se intenta resaltar que este documento fue escrito por aquella institucionalidad.

El otro texto del año 2007, “Lineamientos Técnicos Específicos: Modalidad Residencia de Protección para Lactantes y Pre-escolares”, a pesar de no tener ilustración, pareciera ser presentado con una mayor dinámica, especialmente al tipo de letra, y un color anaranjado fuerte que solo aparece en un cuadrado base donde se encuentra el título en la portada y en otro cuadrado que remarca la *Introducción*. También como encabezado aparece el logo la bandera nacional con la escritura de “Gobierno de Chile” y “Servicio Nacional de Menores”.

En el texto del 2003-2004, “Guía para la Intervención Técnica en Protección de los Derechos de la Infancia”, es estructurado también con colores fuertes en la portada, donde se resalta el nombre de SENAME dividido en tres sílabas por diferentes colores, por lo tanto intentan enfocar la atención, resaltando la tipografía de la Institucionalidad, en este organismo gubernamental; además también posee el logo del gobierno y la escritura antes descrita. En el capítulo específico de “Sistema Residencial de Protección”, aparece con una portada de color anaranjada y nuevamente se repite el *logo*. Además, dentro del texto se ocupa una figura rectangular al costado, en tonos grises y negros. De manera organizativa

es representado como forma de archivador sugerido por *lengüetas* al costado derecho. Así mismo tienen un mayor contenido que los textos del año 2007, ya que se incluyen los discursos de la directora del Servicio, una introducción amplia en el que se escribe los *principios* y se explicitan documentos como instrumentos de intervención.

En el texto realizado en el 2000, la estética es más bien opacada, en su interior no contiene ilustraciones y es escrito de forma de imprenta simple. En la tapa se incluye el logo del Servicio Nacional de Menores, y abajo con letras amplias de color azul las siglas de este Servicio. Llama la atención, a diferencia de los otros textos, que no se encuentra el *logo* del gobierno, pero sí se incluye el *logo* del Ministerio de Justicia.

Además, lo que más resalta en esta tapa es un dibujo desestructurado, como si fuese pintado por una persona ubicada dentro del universo de la infancia, que pareciera ser un niño varón de espaldas, con pelo negro corto, chaleco azul, pantalones de color café, mirando hacia al sol, y apuntando con las manos hacia arriba como si intentase alcanzarlo. Este texto es el único que incluye una ilustración que señalaría una visión infantil.

A partir de este análisis iconográfico, podríamos interpretar, en primer lugar, que estos textos construidos en la década en que se sitúa esta investigación, y como ya lo habíamos visto por su forma de estructuración, son principalmente dirigidos para adultos que posean un lenguaje técnico.

En segundo lugar, el texto del año 2000 es el único de los textos que posee un dibujo en su portada donde se podría interpretar una figura masculina solo por la vestimenta que ocupa y por el corto cabello. Es decir, en nuestro contexto nacional, cuando se grafica a un niño se realiza con pantalones y pelo corto, y cuando se grafica a una niña, se realiza con falda y pelo largo. Esta diferencia de estereotipos de género podríamos pensarlo como parte de los imaginarios de la cultura sobre la diferencia sexual, que reproducen las Instituciones de lo Simbólico, como lo describía Dio Bleichmar, a donde llegan los niños y niñas en su proceso de subjetivación.

Pues bien, esta imagen parece querer retratar la infancia de nuestra cultura desde un lugar masculino, por lo tanto podríamos pensarlo como una representación de lo genérico en la infancia. Así como la Convención de Derechos del Niño –donde el concepto *niño* incluye niño varón y niña mujer- la portada también parece representar lo mismo. Es decir,

en esta imagen la diferencia sexual está marcada por la ausencia femenina y la presencia masculina. Esta ilustración nos remite al uso de lo masculino como el uno universal.

Respecto a la noción de infancia, este niño está en una relación de inferioridad con respecto al sol, está ubicado abajo y lo trata de alcanzar. Claramente no es posible saber, solo analizando el texto, si este dibujo lo realizó un niño/a o un adulto, aún así suponemos que emula un dibujo infantil. Metafóricamente el niño quiere alcanzar algo que no tiene; el Sol, según la escritura científica, es una estrella luminosa de la cual depende el planeta Tierra, sin esta no podría existir vida. En la iconografía Cristiana, el Sol es el representante de Cristo, además en otras culturas es simbolizado por el Dios más importante entre todos. Dioses y Cristo dan sentido a la existencia, dan vida a la humanidad.

Si hay algo que en la representación infantil de nuestra cultura las niñas y niños no poseen, es justamente un proceso de subjetivación; se ubican en el límite entre lo vivo y lo muerto como lo describía Agamben (2003), y deben pasar por un proceso de “desarrollo” para incorporarse en el Discurso. El niño de la portada al parecer estaría buscando la Luz, la vida, la Iluminación, algo de lo cual carecería.

7.2. LOS PAPELES Y LOS ACTORES. EL TEXTO Y LA INSTITUCIÓN

Imaginémonos por un momento que el *texto* produce una realidad, pero no cualquier realidad sino una realidad institucional. No es que proponamos que el texto en sí mismo no sea un objeto, precisamente es un objeto. Un Objeto que produce otro objeto, y otro objeto, y otro objeto, llegando a formularse así una cadena de objetos.

Pensemos que esta cadena de objetos está constituida por un conjunto de personajes, relaciones, interacciones, espacios, y todo lo que se nos pueda ocurrir cuando pensamos en un escenario de internación. Cada objeto está unido con el otro, depende del otro para su existencia y al mismo tiempo es contrario al otro, es diferente, y en esta relación logra fundar su particularidad.

Ahora bien, supongamos que cada objeto tiene una historia propia, una identidad que lo construye, y que tuvo un pasado antes de ser objeto/cuerpo de internación. Anteriormente era otro tipo de objeto/cuerpo, pero cuando se sumerge en la institucionalización queda atrapado a esta cadena, aunque nunca pierde los lazos con su

antigua cadena porque ésta le demuestra su “naturaleza”. Esa antigua cadena solo se mantiene en la memoria, en imágenes que dejaron un registro, en una especie de ficción histórica.

Volvamos a la idea inicial, pensemos entonces que el texto es un dispositivo que obedece a una institucionalidad; los objetos que produce son justamente los actores y sus cuerpos que se relacionan unos con otros en el contexto institucional. Es decir, el texto produce subjetividades con cuerpo y, al mismo tiempo, el lugar simbólico e imaginario donde estas subjetividades están sujetas.

Los textos que hemos analizados son parte de una ideología de la niñez, y se espera que esta ideología sea reproducida en un espacio concreto, un espacio de internación y encierro para las *niñas y los niños vulnerados en sus derechos*.

Las instituciones que son producidas por los textos intentan replicar los discursos estatales sobre la infancia, justamente porque dependen del Estado, instalándose las técnicas de intervención para los cuerpos de los internos/as. Es decir, se formula una *microfísica*, una disciplina biopolítica a partir de los sistemas sexo/género, de aquella niñez institucionalizada. Pero ¿quiénes son las/los responsables de aplicar la disciplina? ¿Quiénes son las/los actores encargados de producir esta subjetividad infantil que se da en el proceso de internación? ¿Qué lugar tienen los cuerpos de niños y niñas dentro de la institución?, y por último, ¿cómo se formularía las interacciones imaginarias entre los encargados de las intervenciones y los cuerpos de niños y niñas?

En un sentido estricto, los textos se configuran como un dispositivo de clausura, un objeto fijo donde se despliegan un conjunto de interpretaciones que cada sujeto le da a los enunciado. Ahora bien, al ser un objeto fijo no habría posibilidad de intercambiar actos de habla, al menos, por supuesto, que se dé otro espacio de interacción, en un contexto por fuera del texto.

La Institucionalidad que ha construido este conjunto de dispositivos durante la década del 2000 es SENAME, solo que, específicamente, los enunciados y los textos fueron escritos por las personas, o funcionarias/os, que trabajan dentro de este organismo gubernamental. Estas personas, para cumplir su labor, deben reproducir las ideologías Estales respecto al tratamiento de la infancia, a través de los lineamientos y normas que son posibles de ejecutar dentro de una institución. Por lo tanto, lo que ha sido escrito trasciende

al que lo escribe; los textos tienen como autor al gobierno de Chile representado por el SENAME.

Así, estos textos son un acto de habla con un solo personaje activo; a saber, la institucionalidad. Y al ser un acto de habla con un solo personaje activo, podríamos suponer que desde el inicio hay una relación de poder. Es decir, alguien que posee el recurso simbólico, donde además se incluye lo material, que prescribe las acciones que otros ejecutan.

Por lo tanto, desde un análisis pragmático, el emisor es SENAME en tanto institucionalidad, y el receptor son las instituciones colaboradoras que trabajan y dependen de este organismo. El receptor es la misma Residencia de Protección para niños y niñas.

Pero sabemos que la Residencia en sí misma no es una persona que pueda recepcionar estos discursos. Sino que la Residencia es una Institución, por tanto una representación imaginaria que simbólicamente organizan los individuos, y sus cuerpos, dentro de grupos –jerárquico o no- en una arquitectura definida.

Pues bien, los actores claves de una Residencia podríamos definirlos en tres grupos: Niños y Niñas internas/os; Los Familiares -adultos externos intervenidos/as-, y Adultos Trabajadores/as.

7.2.1. Los Cuerpos Vulnerados de los Niños y Niñas

El grupo de niños y niñas es definido como el que vive dentro de la institución, se encuentra dentro del espacio y recibe la mayoría de las intervenciones que se despliegan en los textos. Están sujetos/as a los lineamientos institucionales, y se intenta provocar algún tipo de cambio en su subjetividad y corporalidad que le entregue un bienestar futuro. Según la nomenclatura técnica son denominados “sujetos de atención”. Ya hemos visto cuando se analizó las definiciones de Residencia, cómo estos *sujeto de atención* eran considerados, ahora debemos analizar específicamente las formas en que han sido significados, ideologizados y, por tanto, al mismo tiempo construidos corporalmente durante el proceso histórico.

En el año 2000, se diferencia una noción ideológica acerca de la infancia y una noción que describe a los niños y niñas inmersas/os en una institución. La ideológica se menciona de esta forma:

“...La Convención Internacional sobre los Derechos del Niño consagra los principios y directrices que considera a los niños como sujetos de derecho y no como objetos de protección, cuidado y control, estructurando el punto de partida con un nuevo estilo de relaciones entre el niño, la familia y la comunidad. Es así como el niño tiene derechos al igual que sus padres y a todos los demás miembros de la sociedad...En estos aspectos, se vislumbra más claramente el cambio que significa reconocer al niño como sujeto de derecho, puesto que se establecen mecanismos mediante los cuales éste puede exigir del Estado el respeto de sus derechos y se fijan límites a este último en su actuación frente a los niños...” (Pág.5)

Amparado en la CDN, en primer lugar, se conceptualiza a los niños y niñas²⁸ como *sujetos de derecho*, evitando una consideración como *objetos de protección, cuidado y control*. Se propone una nueva forma de relación entre la infancia, la familia y la comunidad a través de esta definición, además son consideradas/os agentes activos que pueden exigir al Estado *el respeto de sus derechos*. Ahora bien, esta noción de *actividad* solo es posible mediante los *mecanismos* que el mismo Estado le otorga, por lo tanto es una actividad dependiente a la disposición de las políticas públicas construidas hacia la infancia.

Ahora veamos cómo se definen a los niños y niñas sujetos de *atención*:

“...Niños, niñas y jóvenes de 0 a 18 años, víctimas de vulneración de sus derechos y que requieran ser separados temporalmente de su familia, mientras se realiza la intervención diagnóstica, y/o tras la búsqueda de programas reparatorios o diligentes encargada por el Tribunal...” (Pág. 8)

En primer lugar, tienen entre 0 a 18 años y son *víctimas* por una vulneración de algún derecho consagrado en la CDN. Según la RAE el concepto de *víctima* significa *persona que padece daño por culpa ajena o por causa fortuita*. Es decir, al proponerlos como víctimas las niñas y niños supone que alguien diferente a ellos y ellas les causó algún tipo de daño en sus cuerpos, y por esta razón se encuentra dentro de una institución.

²⁸ Suponemos que en el texto se ocupa la palabra “niño” para referirse al generico del universo infantil, por lo tanto debiese incluir tanto a los niños varones como a las niñas mujeres.

Además en el texto se menciona: *que requieren ser separados temporalmente de su familia*. La pregunta sería, ¿quién lo requiere?

Según la RAE la palabra *requerir* podría tener dos significados, por un lado *necesitar* y por otro *solicitar*, podríamos interpretarlo como un verbo realizado por el sujeto en cuestión, pero ¿algún niño o niña solicitaría ser *separado temporalmente de su familia, mientras se realiza una intervención diagnóstica y/o tras la búsqueda de programas reparatorios o diligentes encargada por el Tribunal*? Claramente el lenguaje ocupado es sumamente técnico, por lo tanto es poco verosímil que un niño o niña pueda demandar tal objeto. Lo que debemos suponer entonces es que el requerimiento es institucional y no de la niña o niño. Es decir, en cierta forma se seguiría considerando como un cuerpo “objeto de protección”, porque, por ejemplo, si un niño o niña no desea separarse de su familia, la institución de igual manera debiese obligar la separación.

Pues bien, entonces el tipo de niñez que se produce dentro de la institución se define primero, a través de un criterio etario; de *0 a 18 años de edad*. La edad es un concepto cronológico a partir de la concepción abstracta del *Tiempo* que produce un cuerpo tachado por el consenso social, por el discurso, categorizándolo a través de la Razón. Es decir, antes de nominar a ese pedazo de carne, fisiológico, orgánico, desordenado, como *cuerpo*, ya se va constituyendo un imaginario sobre que éste debe tener una edad asociada, una clasificación social a razón del tiempo. El *0* es un número que expresa una cantidad nula, no es nada, aún así desde esa nada ya se comienza a contabilizar el tiempo del cuerpo.

El segundo criterio para definir a un niño o niña institucionalizado/a, es a partir de la categoría *vulnerado en sus derechos*, y el tercero debe ser *separado de la institución familiar*.

En el segundo texto, escrito entre los años 2003 y 2004, también se presenta una noción ideológica de la infancia, amparada en la CDN, y una conceptualización de los niños y niñas institucionalizadas/os.

“...Dicha convención representa un giro en la posición del niño/a frente al derecho y frente a la familia, la comunidad y el Estado. Este giro consiste en el paso de su consideración como objeto de la preocupación, control, protección y represión por parte de los adultos, a su consideración como sujeto de derechos.

La Convención se basa en una propuesta jurídica y cultural distinta: el niño/a como persona con autonomía progresiva, protagonismo, creatividad, intereses, preferencias, responsabilidad y con capacidad para tener

en cuenta y respetar los derechos humanos de los demás. Se reconoce, además, sus particulares necesidades y su fase vital de desarrollo como fuente de derechos especiales.

El “enfoque de derechos” deja atrás la idea predominante del niño/a definido a partir de sus necesidades o carencias, es decir, por lo que les falta para ser adultos o lo que impide su desarrollo. Este principio considera que el niño, la niña o adolescente deben gozar de un sistema de protección especial e integral, lo que configura un nuevo tipo de relación social y una nueva cultura respecto de ellos...” (Pág.11)

Como vemos, en la primera parte del texto se replica la noción ideológica del año 2000, y se agrega que los niños y niñas son personas con *autonomía progresiva, protagonismo, creatividad, intereses, preferencias, responsabilidad*. Por lo tanto, la noción de las niñas/os como agentes activos se especifica en aquellas características que debiese poseer la infancia.

Además, se reconoce que todos los niños y niñas tienen necesidades particulares, se encuentran en una fase vital de desarrollo para el ser humano y son poseedores de *derechos especiales* enmarcados en la CDN.

Se comienza a subentender que el *enfoque de derecho* deja atrás la noción de la infancia como proyectos de adulto, y a partir de esto se hace necesario un sistema de protección integral, como una Residencia, que considere aquellas nociones. Es decir, la Residencia, como institución y programa representante del Estado, debe estar construida a partir de esta ideología y los actores, y sus cuerpos tendrán que reproducirse a partir de estos lineamientos.

Los sujetos de atención son niños y niñas bajo las siguientes circunstancias:

“a) Una grave vulneración de derechos relacionada con su familia de origen, que requiere de una separación temporal de ésta, mientras se efectúa la intervención que permita restituir su derecho a vivir en familia.

b) Una medida de protección que ha determinado la separación de los adultos responsables de su crianza.

c) Carencia de una red familiar vincular que pueda asumir su cuidado y protección.” (Pág.32)

En estas categorías se deja en claro que la institucionalidad es el agente que requiere la *medida de protección* para la separación del niño o niña con su familia, debido a una *grave vulneración de derecho relacionado con su familia de origen*, entendemos que cuando se presenta una *grave vulneración* hay un daño inminentemente corporal que

transforma la subjetividad en caótica. Pues bien, esto significa una infancia que inevitablemente debe pasar por el sistema judicial para que decreta su institucionalización. Por lo tanto, se espera que este Tribunal produzca una niñez con *vulneración de derechos grave efectuada por su propia institución familia*, lo que implica ser un niño o una niña separada/o de esta familia. Construyendo una infancia con estas características, se definen quienes son los *sujetos de atención*:

Podrán ser atendidos en un programa residencial niños, niñas o adolescentes de 6 a 17 años, 11 meses y 29 días. Excepcionalmente se constituirán en sujeto de atención los niños y niñas de 0 a 5 años 11 meses, en el caso en que no exista oferta especializada para lactantes y preescolares, y los jóvenes mayores de 18 años y menores de 24, cuando se encuentren cursando estudios superiores acreditados, lo que deberá ser aprobado por la dirección regional del Sename respectiva. (p.33)

Es decir, a diferencia de los *sujetos de atención* del año 2000, el criterio de institucionalización se otorga a niños y niñas ubicadas/os entre los 6 a 18 años de edad, y las/los menores de 6 ingresar solo frente a una excepcionalmente, siempre y cuando no exista una oferta de atención especializada. Además, la cronología de la infancia dentro de la institución se alarga por la inclusión en la institución escolar, por esta razón pueden mantenerse viviendo en la Residencia jóvenes mayores de 18 años y menores de 24.

Por otra parte, como ya hemos mencionado, en el año 2007 se construyen dos *sujetos de atención distintos*, primero los niños y niñas menores a 6 años y, segundo, los niños y niñas mayores de 6. Respecto a los primeros también se presenta una noción ideológica sobre la infancia:

“...Dicha prioridad gubernamental parte del reconocimiento de la relevancia de los primeros años de la vida de las personas, como los más significativos para su formación integral y uno de los mejores predictores de su integración social...” (Pág. 1)

“...considerando que los tiempos de los lactantes y preescolares, son trascendentalmente distintos de los de un adulto, tanto respecto de la condición de vulnerabilidad propia de un período de crecimiento y maduración que no se encontrará en otra etapa evolutiva, como por la alta e impostergable necesidad de un contexto familiar propio, cercano y estimulante en el que dar curso a ese desarrollo... Cambios continuos del ambiente donde se dan los cuidados son perjudiciales para el desarrollo del niño/a y su capacidad de formar apegos...” (Pág. 5)

Acá podríamos detectar dos elementos que constituyen esta ideología. Por un lado, y cómo lo describe el texto, los niños y niñas menores de 6 años durante estos años se transformaron en una prioridad nacional gracias al gobierno de la Presidenta Michel Bachelet. Esta prioridad se da porque se considera que la infancia temprana era el momento *más significativo* del ser humano, siendo *predictor* de la *integración social*.

Por otro lado, según esta ideología expresada en el texto, en la infancia temprana *los tiempos* son distintos. Esto, por una supuesta *condición vulnerabilidad* y por la *necesidad de un contexto familiar propio*. Así, estas nociones se sostienen porque *los cambios ambientales* serían perjudiciales para *el desarrollo* de un niño o niña y su capacidad natural de *formar apegos*.

Con esto dos elementos, se arma una nueva representación de la infancia que difiere considerablemente de los textos anteriores. Como ya hemos vistos, los textos situados entre el 2000 y el 2004 se fundamentaban en la CDN para construir una ideología sobre la infancia, sin producir una diferencia entre las edades de los niños y niñas. Por su parte, el texto del año 2007 construye nociones de una infancia absolutamente dependiente al ambiente en que se desarrolla.

Se les considera en una *condición de vulnerabilidad*, es decir con una posibilidad de ser herido o dañado, justamente porque toda su vida está supeditada al contexto. ¿Se estará volviendo ideológicamente a la consideración de la niñez en forma pasiva? Parece difícil, durante estos años, asumir la noción de infancia propuesta por la CDN para los primeros años de vida, justamente porque los mecanismos para que un niño o niña menor de 6 años pudiese reclamar sus derechos se tornan nebulosos frente a la consideración de la dependencia ambiental.

Un concepto que se encuentra ligado a la noción de infancia propuesta por este texto es el de *apego*, volvamos un poco atrás para entender qué significa aquél concepto. En una de las orientaciones técnicas escritas durante los años 2003-2004, en el texto “Guía para la Intervención Técnica en Protección de los Derechos de la Infancia”, específicamente en el capítulo del programa de “Cuidado Diario”, se explica la *teoría del apego*.

El texto menciona que esta teoría fue desarrollada por el psicoanalista John Bowlby desde la década del 60’, y postula que el *apego* sería una necesidad humana universal que

permitiría la creación de un *núcleo de estado seguro* en la personalidad, es decir un tipo de conducta producto de la evolución de la especie. Pues bien, se menciona que este apego, en los niños y niñas, se ve influenciado por los *comportamiento de otros*, tanto por la *conceptualización mental* que estos/as tienen sobre la persona que aman, como por un *aspecto emocional de seguridad* que debiesen experimentar con su figura de cuidado. En este sentido, por lo menos para este texto, y suponemos que así lo propone la teoría de Bowlby, habrían cuatro formas de apego con *la madre*; cuatro posibilidades estructurantes de la infancia a partir de aquellos factores ambientales y cognitivos: El apego *ansioso-ambivalente*; el apego *ansioso-evitativo*; el *ansioso-desorganizado*, y el apego *seguro*.

Cada una de estas cuatro posibilidades son responsabilidad de *la madre* y ésta es entendida como un agente real que produce la subjetividad y la corporalidad de un bebé. La descripción de estas categorías en el texto se describen es la siguiente forma: primero, en el *ansioso-ambivalente* la madre no lograría interpretar adecuadamente las demandas y necesidades del niño/a. Segundo, en el *ansioso-evitativo*, la madre se comporta de un modo *irresponsable*, con un sentimiento de *rechazo* hacia el hijo/a. Tercero, en el *ansioso-desorganizado* la madre presenta conductas *negligentes*, de maltrato y abuso. Cuarto, en el *apego seguro* la madre responde e interpreta adecuadamente las demandas y necesidades del niño/a, y además le expresa *cariño* y *atención frecuente*.

Lo importante de la teoría del *apego* parece ser que la clasificación de estas cuatro conductas maternas se internalizan en la infancia. En este sentido, se tipifica una línea que va desde la *inseguridad* a la *seguridad*, y esto se puede relacionar con la idea de que la infancia deba estar lo más *segura* posible dentro de un ambiente privado, un ambiente familiar burgués, que protege sus cuerpos de las vicisitudes y males sociales. Por lo tanto, tanto niños como niñas se consideran un producto de la conducta materna, y ellos/ellas, a través de un ejercicio cognitivo, interiorizar a esta figura.

Por lo demás, pareciera ser que esta teoría no solo se construye un ideal de la infancia, sino también un ideal de *madre*. Sabemos, como lo hemos descrito en la discusión teórica, que dentro de las construcciones del Sistema Sexo/Género en la familia burguesa, son las madres las únicas encargadas de cuidar a los niños y niñas, a ellas se les imputa la responsabilidad del destino y el futuro de la infancia. En cierto sentido, podríamos interpretar que esta teoría replica los imaginarios propuestos por los sistemas sexo/genero.

Ahora, confrontando los ideales señalados por el texto, veamos cómo se nomina al *Sujeto de Atención*:

“...El ingreso y permanencia de un niño o niña menor de 6 años a un sistema de Protección Residencial, se justificará exclusivamente si existe una vulneración de derechos y ésta constituye un peligro no posible de controlar con la integración de la familia a una red de apoyo con programas ambulatorios especializados que entreguen herramientas para superar las condiciones que dieron origen a la vulneración. (Pág.4)

“...El rango etario de niños y niñas, que son atendidos bajo esta modalidad, están definidos en el reglamento que se desagrega de la Ley N° 20.032 que en su artículo N° 41, establece que sujetos de atención de los proyectos de residencias de protección, se definirán bajo las siguientes categorías:

- *Lactantes*: Atiende a niños y niñas desde su nacimiento hasta los 2 años de edad.
- *Preescolares*: Atiende niños y niñas desde los 2 años hasta los 6 años de edad...” (Pág. 7)

“...Niños y niñas de 0 a 5 años, 11 meses y 29 días de edad, que ingresan bajo una medida de protección dictada por Tribunales, que se encuentren en situación de vulnerabilidad o peligro para su desarrollo emocional y/o físico al interior de su familia, al carecer de un adulto responsable de su cuidado y protección, ya sea por negligencia, descuido grave, inhabilidad o abandono de éste...” (Pág.10)

En estos enunciados se despliegan cuatro tipos de condiciones de producción para transformarse en un niño o niña institucionalizada/o, que resumiría lo que se expuso anteriormente. En primer lugar, la vulneración de sus derechos debe implicar un *peligro no posible de controlar para otras instituciones* que trabajan con la familia. En segundo lugar, a partir de la invocación de una Norma Legal, las y los internas/os son clasificados como *Lactantes* y *Preescolares*. En tercer lugar, se debe decretar, por una medida de protección del Tribunal, una *situación de vulnerabilidad o peligro para su desarrollo emocional y/o físico al interior de su familia*. En último lugar, los niños y niñas institucionalizados deben *carecer de un adulto responsable*, encontrándose en una *situación de negligencia, descuido grave, inhabilidad o abandono*.

Es importante comprender cómo estas nociones se van uniendo con los ideales a de la infancia temprana, por ejemplo frente a la noción de *peligro* que se debe por factores ambientales. Además, cuando se menciona a la palabra *Lactantes*, dice referencia a un estado de dependencia alimentaria absoluta, es decir son niños y niñas que se encuentran en un momento donde dependen de otro corporalmente para su subsistencia. Por otro lado,

cuando se ocupa el concepto *Preescolares*, llama la atención que la referencia que constituye los cuerpos en la infancia es su distribución dentro de la institución escolar.

Otro elemento que se incluye en la noción de la infancia institucionalizada es su *estado de vulnerabilidad*, lo que pareciera ser una condición inherente al ser humano durante los primeros años de vida según los ideales de este texto. Ahora bien, la diferencia de estos *niños y niñas desviadas/os* se marca con el hecho de que no exista un *adulto responsable*, porque sabemos que una niñez sin adulto deja de pertenecer al mundo de la infancia; se transforma en una *infancia desviada*. Por lo tanto, esta *infancia desviada*, sería el producto de vulneraciones de derechos específicas como lo son *la negligencia, el descuido grave, inhabilidad o abandono*.

Respecto al texto enfocado para la niñez institucionalizada de más de 6 años, también se marcan diferencias sustanciales. En primer lugar, habrá que mencionar que no se hace presente una ideología explícita amarrada a la CDN, esta Convención parece estar ausente en la construcción ideológica acerca de la infancia, y sólo se hace presente a través del concepto *vulneración de derechos*. En este sentido, la ideología se presenta a partir de las características de los niños y niñas internos/as, lo que hace suponer que es en la misma *infancia desviada* por donde transitan las producciones subjetivas. En el texto se define de la siguiente forma:

“... deben diferenciarse aquellas que ingresan niños, niñas o jóvenes que son víctimas de explotación sexual comercial, calle, drogas, de aquellas cuyo perfil del sujeto está asociado a la comisión de alguna infracción de ley (en calidad de inimputables)...Ante estas graves vulneraciones, los niños, niñas y adolescentes víctimas, presentan un severo daño en su desarrollo general; ausencia o debilidad de algún adulto protector que pueda brindar los cuidados y seguridad básica que toda persona en desarrollo requiere y presencia de factores de riesgo de tal relevancia, que pudieren generar un grave peligro para su integridad física y mental e incluso poner en riesgo su vida...” (Pág.1)

Como se puede apreciar, y cómo anteriormente se propuso, la ideología se marca desde la desviación. Es decir, aquella infancia que históricamente se ha mostrado como un mal social, como un cuerpo caótico y desordenado, que presenta un *severo daño en su desarrollo general*. Por lo tanto, la ideología sobre la infancia aparece en su reverso, considerando que los niños y niñas deben tener un adulto protector que brinde *los cuidados*

y *seguridad básica que toda persona en desarrollo requiere*. Es acá donde los cuerpos de los niños y niñas recaen en una noción de control a través de los cuidados y la seguridad básica.

Además, podríamos suponer que se vuelve a la consideración antigua sobre la infancia, saltándose los ideales propuestos por la CDN, ya que se consideran a los niños y niñas como *personas en desarrollo*, es decir, todavía no pueden ser parte de la categoría *persona completa*, y si ligamos esto al concepto de *cuerpo* entonces podríamos pensar que éste tampoco es completo y puede ser producido dentro de la institución.

Los *sujetos de atención* se definen de la siguiente forma:

“... Niños, niñas y adolescentes privados de su medio familiar, entre 6 a 17 años 11 meses y 29 días, víctimas de alguna grave vulneración como explotación sexual comercial infantil, situación de calle, drogadicción e inimputables antes la ley penal, insertos en algún programa ambulatorio de intervención especializada. Excepcionalmente jóvenes mayores de 18 años y menores de 24 años, cuando se encuentren cursando estudios superiores acreditados...”. (Pág.4)

Por lo tanto, se van repitiendo las categorías otorgadas a los niños y niñas institucionalizados durante la historia. Ellos y ellas deben estar *privados de su medio familiar*, tener *entre 6 y 18 años*, ser víctimas de una *grave vulneración*, como *explotación sexual comercial infantil, situación de calle, drogadicción, infractores de ley*. Y nuevamente, al igual que en el texto de los años 2003 y 2004, se amplía el rango etario de la infancia a *jóvenes mayores de 18 y menores de 24 que asistan a alguna institución escolar*.

Como se ha podido dar cuenta en este análisis, la noción de infancia ha tenido algunas variaciones durante la década del 2000. En este sentido, también se ha elaborado una institucionalización de sus cuerpos a través del repetido concepto “sujeto de atención”.

Ahora bien, la ideología construida sobre los niños y niñas, desde el principio de esta década, se ha intentado enlazar a las nociones propuestas por la CDN. Este cambio paradigmático a considerado a la infancia como un agente activo y con derechos especiales. Es decir, se ha querido evitar la noción de objetos pasivos en los que se debe aplicar una corrección para que sus cuerpos no se desvíen.

La importancia dada a la infancia como una fase vital para el desarrollo del ser humano no es una idea nueva. Como hemos visto, estas ideologías provienen del Estado frente a su preocupación por la *infancia pública*. Justamente hacia esta infancia se pretenden dirigir las políticas, quizás porque carecerían de aquello que la Convención dice procurar.

Históricamente las políticas estatales han sido el lugar donde la *infancia desviada* intenta articular el cuerpo, con el objetivo de que no contribuyan al desorden social. Como se mencionó en la discusión teórica, la consideración de la niñez como fase vital es una idea rousseauiana, considerando a los niños y niñas víctimas del ambiente.

Se ha descrito que las biopolíticas instauradas en la niñez fueron parte de las intervenciones hacia la infancia desde principios del siglo XX, lo que proviene de una conceptualización de la infancia unida a la idea de Nación, o más bien al futuro de la Nación. Como lo propone Illanes (1991), las intervenciones hacia la niñez proletaria vienen de la idea del Estado como *Padre Responsable*, lo que incitó a promulgar en el año 1929 la primera “Ley de Protección de Menores”. Así, estos sujetos se transformaron en *objeto* de políticas a partir de la Razón Estado que fundamentaba un futuro próspero para la Nación.

Lo que podemos ver en estos textos, es una producción de la *infancia desviada* como seres humanos sufrientes de las dinámicas sociales, es decir situaciones que le han producido un daño a sus cuerpos. Ahora bien, podríamos considerar que esto produciría un desmedro de su conceptualización como *agentes activos* señalado por la ideología de la CDN.

Así, durante la década del 2000 parecen replicarse los modelos que se han instalado históricamente en Chile sobre el tratamiento y la consideración de los niños y niñas. Cuando esta niñez resulta dañada entonces se hace necesario armar un aparataje institucional que restituya el camino deseable para el futuro de la sociedad.

La producción de una infancia institucionalizada, como ya lo hemos señalado, es una producción corporal. Los niños y niñas entran a la institución porque en el pasado sus cuerpos fueron dañados, fueron *vulnerados en sus derechos*, y desde este lugar se proveen las intervenciones para que estos cuerpos sean reparados. Como ya se pensaba desde principios del siglo XX, la infancia entrega una nueva posibilidad de transformación, puede ser rescatada y reformulada, y el principal responsable de esto es el Estado que produce las

instituciones que generan el *saber* de aquellos cuerpos dañados. Precisamente porque sobre estos cuerpos quedan las marcas de la memoria que van construyendo una identidad inestable.

Se podría considerar que estamos cada vez más cerca del concepto de *abyecto* que Butler (2001) retoma de Kristeva, en la medida de que los cuerpos contruidos para ser institucionalizados están en contra de los ideales de la infancia propuestos en la CDN. Es decir, si hay una *vulneración de derecho* hay una *vulneración del ideal*, de aquella *identidad estable* que debiese performar la subjetividad. Es justamente dentro de la institución donde se debe clasificar la inestabilidad que supone un cuerpo dañado por el maltrato.

Las categorías al principio del año 2000 se sostenían desde la Convención, pero a medida que pasaron los años se armaron nuevas categorías contruidas desde el *saber* psicológico y social, y al parecer la CDN comenzó a quedar de lado. Acá entran, por ejemplo, las nociones de “apego” que ya analizamos y toda la microfísica que esta teoría puede encerrar. Pues bien, esto se traduce en técnicas de institucionalización dirigidas a los cuerpos de los niños y niñas para estabilizar aquella identidad a partir del Sistema Sexo/Género.

7.2.2. Los Familiares. Vulneradores del cuerpo

Los Familiares, aquellos sujetos que constituyen la institución familiar, parecen ser otros actores relevantes para la institución, en la medida de que se interviene en ellos y se intentan producir nuevas formas de relación.

Pues bien, estos Familiares, que desde ya podríamos denomina como *Adultos Externos Intervenidos*, acompañaban, vivían y eran responsables de los niños y niñas, antes de ser institucionalizados. Es decir, en la historia, eran los primeros lazos afectivos en donde estos niños y niñas se subjetivizaron y construyeron sus imaginario a partir de los sistemas simbólicos, como por ejemplo, el de Sexo/Género y su interpretación por la genealogía que los/las antecedieron.

Ahora bien, estos Familiares para la institucionalidad se traducen en los responsables o gatilladores de algún tipo de *vulneración de derechos* hacia los niños y

niñas. Es decir, se formulan como la causa de los primeros daños sobre el cuerpo. Frente a estas situaciones el Estado decide que el vínculo sea interrumpido, que los niños y niñas dejen de vivir con aquellos adultos, para ingresar en la institucionalización.

Pues bien, como el artículo 9 de la CDN –tomando forma de Ley para el Estado- lo profesa, los niños y niñas no deben ser separados de sus padres, al menos que esta separación sea necesaria por su interés superior (maltrato, descuido, etc.). Pero, al mismo tiempo, en el mismo artículo 9 y en el 10 se menciona que los niños y niñas tienen derecho a tener contacto con sus padres, y el Estado es el responsable de aquella garantía, resguardando la integridad de la niñez.

Por lo tanto, desde este punto, *Los Familiares* se constituyen como actores que produce la institución, con intervenciones ejecutadas desde dentro, a partir de los ideales hegemónicos. Así, estos adultos pueden ingresar a la Residencia solo en la medida de que el Estado, expresado a través del Tribunal de Familia, lo autorice. Es decir, no tienen una decisión propia para ingresar, y al mismo tiempo no son *internos* pero sí son *objetos de intervención*²⁹.

Como ya mencionamos, estos Familiares son *Adultos Externos Intervenidos*, transitan por fuera de la institución. En ciertas ocasiones pueden ingresar, bajo ciertos reglamentos según las rutinas de cada Residencia, para compartir con los niños y niñas y, al mismo tiempo, ser evaluados por los profesionales.

Pues bien, ahora veamos cómo estos adultos *vulneradores* han sido construidos durante la década del 2000. Consideremos el primer texto a partir de los ideales de familia:

“...La familia es la primera y principal responsable de asegurar y satisfacer los derechos de los niños y principalmente su derecho al desarrollo integral. Sin embargo, al Estado le cabe una función muy importante en esta tarea. Es éste quien tiene la obligación de promover los derechos de los niños para que ellos sean una realidad vivida cotidianamente, tiene también el deber de apoyar a la familia en el ejercicio de sus funciones, a través de políticas sociales generales y específicas y tiene el deber de garantizar efectividad de los derechos del niño...”. (Pág.5)

Es decir, en frente a este ideal, se repite históricamente el ideal familiar como el *primer responsable de asegurar y satisfacer* a los niños y niñas, aunque claramente, a

²⁹ Por ahora podríamos nominarlos *objetos de intervención* ya que los *sujetos de atención* serían los niños y niñas institucionalizadas/os

diferencia de años anteriores, aparece la CDN como documento que sustenta aquella responsabilidad. Ahora se les responsabiliza de los *derechos* y del *desarrollo integral*. En este sentido, al situar a la institución familiar como el núcleo de producción para la infancia, el Estado debe *promover* los derechos, pero al mismo tiempo *apoyar a la familia en el ejercicio de sus funciones*. Reafirmando lo anterior, el texto sigue de la siguiente forma:

“...El fundamento de toda intervención estatal en la relación niño(a) -joven - familia, ha de ser siempre la búsqueda y garantía del bienestar y la protección de los derechos fundamentales del niño(a) o joven, siendo el interés principal la preservación de su familia, como también la promoción de la vigencia de los derechos y el establecimiento de los mecanismos necesarios para restablecerlos...”. (Pág. 5)

“...El interés fundamental del niño es preservar a su familia, y la intervención del Estado no es guiar y proteger al joven, son promover la vigencia de sus derechos y establecer los mecanismos para restablecerlos, como también apoyar a la familia y comunidad en el ejercicio de sus funciones y responsabilidad en relación a los niños(as) y jóvenes.

La familia cumple las funciones ineludibles de cuidado y protección del niño y adolescente, donde el afecto, la pertenencia, la transmisión cultural, los valores y la identidad, cobran sentido particular que no puede ser asumido por una institución, aún cuando las condiciones de la familia sean precarias y presente carencias materiales que le impidan satisfacer las necesidades concretas de los hijos.

La Convención Internacional sobre los Derechos de los Niños reconoce a la familia como el principal responsable de la crianza y educación de los hijos, por lo tanto se deben respetar estos derechos y propender a que los padres cumplan correctamente con sus obligaciones, por ello se deben contemplar programas especiales de apoyo a la familia y se debe considerar como un elemento fundamental la participación de ésta en cualquier proceso educativo...” (Pág. 6)

El primer ideal propuesto pareciera ser la *preservación familiar*, lo que respondería a un *interés* de los niños y niñas. Es decir, la centralidad recae en la infancia y lo familiar la rodea para proteger sus *derechos especiales*. En este sentido, lo que pudiesen remarcar estos enunciados es el límite que debe tener el Estado frente a las intervenciones dirigidas a la infancia y sus familias.

Es muy particular cómo en estas normas se menciona que *la intervención del Estado no es guiar y proteger al joven*, precisamente porque estos textos son construidos desde el Estado. Entonces es como si el mismo Estado se pusiese una restricción en las

intervenciones; la institucionalidad parece normarse desde la misma institucionalidad. Lo interpretable de este contexto, a la luz de los cambios que se ha dado con la infancia, es que al parecer esta institucionalidad aún no puede asumir la CDN, por tanto se lo debe recordar a sí misma.

Ahora bien, sabemos que estos texto van dirigidos a la Residencia, por lo tanto los enunciados también tienen un fin de justificar la razón de la construcción de estas instituciones, las que al parecer son consideradas dentro del mecanismo estatal a pesar de que sean instituciones privadas subvencionadas por este mecanismo.

Retomando el tema de lo Familiar, al considerar que el Estado debe tomar distancia en lo que respecta al *guiar y proteger* a la infancia, esta familia debiese recibir las intervenciones que promuevan sus propias responsabilidades. En este sentido, los programas, como la Residencia, son parte de las intervenciones que contemplan transformar a la institución familiar en lo deseable socialmente. Es decir, al igual que la infancia, la familia también debe constituirse a partir de un ideal.

En este punto se produce lo Familiar que no responde a aquel ideal, que se desvía del *deber ser* en relación con la infancia, y ese tipo de actores son un producto también de la institucionalización. El texto menciona:

“...Las acciones realizadas por las instituciones deberán considerar los diversos aspectos en los que se desarrolla la vida del niño, niña o joven: individual, familiar, social y comunitario, abordando estas áreas a través de un trabajo multidisciplinario, integrador y participativo. Se deberá efectuar un trabajo activo de fortalecimiento y apoyo a la familia...” (Pág.6)

“...a) Se deberá facilitar el contacto del niño, niña o joven con su familia, a través de visitas a los menos dos veces por semana, con la debida reglamentación de éstas y seguimiento por parte de los profesionales. Se permitirá la comunicación telefónica y/o escrita... b) El Director, con la asesoría del equipo técnico de la Casa, Tribunales, etc., podrá autorizar al niño, niña o joven visitar a su familia...” (Pág.11)

Explícitamente en este texto no aparece una caracterización de la institución familiar *desviada*, aún así, como lo vimos en el subcapítulo anterior, se dice que el *sujeto de atención* son *niños vulnerados en sus derechos* y que *requieren ser separados temporalmente de su familia*. Es decir, desde esta noción, se supone que lo familiar no respetan las normas instaladas por la CDN, por lo tanto la institución debe *efectuar un*

trabajo activo de fortalecimiento y apoyo familiar, claramente frente a los ideales que ya se vieron anteriormente.

Por lo demás, la interacción niño/a-familia es regulada por la institución, lo que no puede estar ajeno al *seguimiento por parte de los profesionales*. Permitiendo que los niños y niñas, así como una institución cerrada de tipo carcelaria, pudiesen tener contacto frecuente con ellos a través de *comunicación telefónica y/o escrita*. Así mismo, sólo el *Director, con la asesoría del equipo técnico de la Casa y Tribunales*, puede permitir este intercambio de la niñez con la lo familiar. Por lo tanto, lo que aparece, a partir de la ausencia de significados, es que *Los Familiares* son agentes de riesgo para los niños y niñas, son actores peligrosos para su constitución corporal, justamente porque ellos fueron los responsables del daño sobre estos cuerpos y productores de una inestabilidad de la identidad; productores de su abyección.

Pues bien, ahora veamos cómo se produce a *Los Familiares* entre los años 2003-2004:

“...Este enfoque también reconoce, valora y fomenta el derecho preferente del niño/a a vivir en familia y a ejercer sus derechos dentro de ella. En esta misma línea se reafirma que la protección de la infancia y adolescencia es una responsabilidad compartida por la familia, la comunidad y el Estado... En todo caso, la familia pasa a ser un actor fundamental del proceso. Es así que se reconocen a los padres como los primeros responsables de la crianza y cuidado de sus hijos e hijas, como también son los responsables de orientarlos en el ejercicio progresivo de sus derechos y responsabilidades...” (Pág.11)

“...La Convención sobre los Derechos del Niño regula la relación jurídica del niño/a con su familia y el Estado. La familia y/o los adultos significativos son los encargados de impartirles orientaciones apropiadas para que ejerzan sus derechos. Al hablar de familia se refiere a la variedad y diversidad de familias presentes en la sociedad chilena.

Reconociendo que la familia es el ámbito más adecuado para el desarrollo integral de niños y niñas, es necesario procurar la permanencia de ellos y ellas en su propia familia siempre que sea posible...” (Pág.16)

Es importante considerar el cambio ideológico propuesto por estos enunciados a diferencia del texto del año 2000. En este caso se nomina que *la protección de la infancia y adolescencia es una responsabilidad compartida por la familia, la comunidad y el Estado*. Es decir, ahora no es solo la institución familiar la responsable de lo que ocurra con

los niños y niñas, el Estado y la comunidad se proponen también como agentes protectores. Ahora bien, en el próximo enunciado se sigue concibiendo que *la familia pasa a ser un actor fundamental del proceso* y son los *primeros responsables* de la *crianza y el cuidado*.

Estos dos primeros enunciados se pueden relacionar directamente con el artículo 5 de la CDN, ahora bien, la diferencia que se explicita es la palabra final *responsabilidades*, refiriéndose a que la institución familiar debe *orientar* a los niños y niñas en estas *responsabilidades*. Es decir, se espera que la familia inculque en la niñez una cualidad de ser responsable, por tanto una obligación para responder frente a algún suceso o circunstancia. En este sentido, se ideologiza que la infancia debiese traspasar, durante su crecimiento, una moralidad acorde a lo esperado socialmente, y esta transmisión moral debiese estar a cargo de aquellos familiares.

Por otro lado, la ideología de lo familiar va tomando forma de Ley en la medida de la invocación a la CDN, por esta razón se menciona que hay una *regulación jurídica* de la relación entre el *niño/a con su familia*. Así mismo se explicita que la *familia* es *variable* en múltiples formas, y aún así sus responsabilidades con la infancia deben seguir permanentemente. Esto se sostiene porque la institución familiar sería el *ámbito más adecuado para el desarrollo integral de niños y niñas*. Por lo tanto, aún se mantienen los rastros que se ubican en el texto escrito durante el año 2000 respecto a la ideología familiar.

Ahora bien, analicemos cómo se produciría una *familia desviada* de aquella ideología durante estos años:

“...le corresponde al Estado asumir transitoriamente el cuidado, la crianza y la educación cuando quienes tienen la obligación de ejercer esa función son los responsables de una grave vulneración de sus derechos o no pueden hacerlo.

En este sentido, está claro que los mayores esfuerzos deben apuntar a que las familias sean el ámbito de protección y promuevan el desarrollo de los niños, niñas y adolescentes; sin embargo, en muchas ocasiones ello no será posible, temporal o definitivamente...” (Pág.11)

Pues bien, acá se explicita que estos adultos/as son *responsable de una grave vulneración* hacia los niños y niñas, es decir son los agentes que vulneraron este cuerpo que la Convención y la institucionalidad protegen. Además, otra característica producida sobre

estos familiares es que no pueden ejercer el *cuidado, la crianza y la educación* de un niño y niña, que como hemos visto es parte de los imaginarios sobre la infancia.

Así mismo, se sigue reconociendo que las intervenciones deben ir dirigidas hacia *las familias*, pero cuando estas intervenciones fallan, el vínculo debe ser interrumpido ya sea *temporal o definitivamente*.

“...Reconociendo que la familia es el ámbito más adecuado para el desarrollo integral de niños y niñas, es necesario procurar la permanencia de ellos y ellas en su propia familia siempre que sea posible, además de favorecer el desarrollo de competencias parentales para que la calidad de los vínculos constituya factores de protección.

El trabajo de fortalecimiento de competencias parentales es importante aún cuando el trabajo con familia se hace difícil y complejo en determinadas situaciones. Es necesario considerar el fortalecimiento de la familia de origen o el trabajo con familias de acogida, especialmente familia extensa. De esta forma la familia se constituye en un eje fundamental que atraviesa todo el accionar de los programas, ya que ésta debe ser considerada no sólo como parte del problema, sino como recurso para la solución de éste...” (Pág.16)

Como podemos ver, precisamente la intervención, que se supone necesaria en estos textos para la familia, es la relacionada con las *competencias parentales*. Es decir, de lo que carecerían las *familias desviadas* son de estas competencias, las cuales deben ser fortalecidas. En este sentido, parece ser que las familias son el problema y la solución al mismo tiempo.

Según la RAE una de los significados de la palabra *competencia* es *oposición o rivalidad entre dos o más que aspiran a obtener la misma cosa*. Por lo tanto, no es un concepto que tenga ligado una noción de relaciones simétricas, sino que en sí mismo es asimétrico y jerárquico.

Para entender aún más a qué se refiere el texto cuando se habla de *competencias parentales*, es necesario combinarlo en una relación de intertextual con un documento escrito por la Universidad de Concepción y SENAME (2004) llamado “Manual de Evaluación y Fortalecimiento de Competencias Parentales”, el cual menciona que este concepto ha sido usado desde hace algunas décadas especialmente frente a los estudios de estas competencias en personas con trastornos mentales severos.

Así mismo, se explicita que el concepto de *competencias* está relacionado intrínsecamente a las disciplinas que trabajan con las organizaciones para la adecuada

gestión de los recursos humanos dentro de una empresa. Una de estas definiciones refiere a que las competencias son conductas, observables y medibles, que una persona tiene y que son la causa de un desempeño excelente para un puesto de trabajo. Según los autores de este manual, este concepto se resume en un “(...) saber actuar de manera pertinente en un contexto particular eligiendo y movilizandorecursos personales y del medio (...)” (Universidad de Concepción & SENAME. 2004: P. 6)

Como podemos apreciar, la noción de competencia lleva amarrada una idea de un saber correcto, preciso, bueno, distinguiendo por supuesto lo negativo. Es decir, las familias que no tienen competencias estarían ubicadas en el lugar de lo erróneo o incorrecto.

Según el manual, uno de los autores que ha trabajado intensamente sobre el concepto de *competencias parentales* es el neuropsiquiatra chileno Jorge Barudy, el cual lo define como aquella capacidad práctica que los padres tienen para cuidar, proteger y educar a los niños y niñas.

Para Barudy habrían dos ámbitos entrecruzados: por un lado, la *capacidad parental fundamental*, donde se encuentra la *capacidad de apego, empatía, modelos de crianza, capacidad de utilizar redes*, y, por otro lado, las llamadas *habilidades parentales* que son los *recursos emotivos, conductuales y cognitivos* que movilizan a los padres a dar respuesta a las necesidades de sus hijos e hijas. Por lo tanto, se subentiende que los niños y niñas tendrían aquellas necesidades emocionales, cognitivas y biológicas a los cuales el padre y la madre debiesen responder.

En este sentido, la teoría supone que si esos lineamientos funcionan correctamente, los principios para la protección de la infancia debiesen satisfacerse. Resulta interesante, especialmente para esta investigación, la forma en que Barudy lo señala: “(...) Las acciones de protección pueden compararse metafóricamente a las intervenciones quirúrgicas que un niño debe sufrir a causa de un trastorno en su cuerpo (...)” (En Universidad de Concepción & SENAME. 2004: P. 15)

Es importante rescatar esta introducción a la teoría de las *competencias parentales* principalmente porque es un concepto que se repite constantemente dentro de los textos desde los años 2003 y 2004 hasta el día de hoy, transformándose en el foco de intervención con respecto a la infancia y su familia.

Demás está decir, entonces, que ciertamente lo que produce todo este conjunto de técnicas y saberes es la *familia desviada*, basándose en la negación del ideal que se propone. Acá nuevamente aparece la *teoría del apego*, ocupada por la noción de *competencias parentales*, que construye y clasifica minuciosamente aquello *anormal* que se encuentra en los adultos que cuidan a los niños y niñas, y por lo pronto también en la misma infancia.

Así, por ejemplo, este manual trabaja en específico el concepto de *Familia Disfuncional*, lo que estaría relacionado directamente a la capacidad que esta familia tiene para cumplir lo que se espera de ella, y *lo disfuncional* son los factores de riesgo que se asocian a esta familia. Como podemos presuponer el modelo de la familia burguesa sigue presente en estas construcciones, esa familia que tiene capacidad de *apego, empatía, modelos de crianza definidos, relaciones con redes*, se transforma en un ideal que siempre habrá seguir, porque justamente sería una correcta *competencia*.

Desde este lugar, *Las Familias* sumergidas dentro del ámbito institucional deben ser controladas, a través de las interacciones, para regular aquella desviación que puede representar estos modelos de adultos *disfuncionales* para los niños y niñas institucionalizadas/os, y que anteriormente los transformaron en cuerpos abyectos del universo infantil. En este sentido, el texto de los años 2003 y 2004 lo regula la interacción de esta forma:

“...Un aspecto necesario de mencionar es la planificación de las salidas de los niños, niñas o adolescentes a visitar a sus familias, como también la visita de sus padres o familiares a la residencia y el contacto telefónico o por escrito con ellos. Este acercamiento familiar deberá ser planificado, fundamentado y regulado por tribunales y el equipo profesional... Pie de página: “A menos que esté técnicamente determinado y aprobado por el tribunal competente, que el niño o niña no puede tener contacto con su familia o que este contacto debe ser supervisado por la presencia profesional correspondiente” (Pág. 37)

Ahora veamos como se ha dado esta situación entre ideología y familia desviada en los textos del año 2007. En el texto de los niños y niñas menores de 6 años se menciona:

“...La familia es el grupo fundamental de la sociedad y el ambiente natural para el desarrollo, bienestar y protección de los niños/as, por lo cual, los esfuerzos deberán orientarse principalmente a fomentar el mejoramiento de las condiciones familiares y la habilitación de la responsabilidad parental sus padres u

otros miembros cercanos al grupo familiar... Lo anterior, implicará priorizar la atención de la familia en el medio abierto, evitando la separación injustificada del niño/a de su grupo consanguíneo, siempre y cuando existan condiciones de seguridad y protección para cada niño y niña.” (Pág. 4)

Es interesante como esa definición de ideal no considera la CDN, a diferencia de los textos anteriores. En este sentido, el texto pasa directamente a la técnica de intervención que, como vimos, es exactamente la misma que se formula entre los años 2003 y 2004. Es decir, se presenta una ausencia de la concepción de los derechos especiales de la infancia y el saber psicológico y social se instala por sobre cualquier otro ideal sobre estas familias, a pesar de que se debería subentender que la Convención sería el resguardo legal para justificar aquella intervención.

Por otra parte, en el texto para los mayores de 6 años tampoco aparece una noción ideológica de la familia relacionado con la CDN, aún así debemos interpretar que la ideología se encuentra a partir de la definición de la *desviación*. Veamos entonces cómo se intervendría en la institución familia desviada para aquel texto:

“...Contribuir al fortalecimiento de la capacidad parental, conforme a sugerencias realizadas por el programa de protección especializado...” (Pág. 2)

“...Propiciar la reunificación familiar y el fortalecimiento de competencias parentales, en los casos que esto sea posible, de acuerdo a lo definido por el programa especializado...” (Pág. 4)

Por lo tanto, en dos enunciados del mismo texto se sigue replicando el modelo de *competencias* instaurado entre los años 2003 y 2004, y, por tanto, las familias serían parte de los actores de la institución que no poseen aquellas competencias. En este sentido, la intervención estará enfocada entonces a *fortalecerlas*, para que los niños y niñas puedan volver a la institución familiar y así ser parte del universo de la infancia.

Respecto a la constitución de la *familia desviada* en el texto para los niños y niñas menores de 6 años se menciona:

“...cuando la propia familia no sea capaz de, o no esté dispuesta a proporcionar los cuidados necesarios al niño/a, aun habiendo recibido apoyo, o habiéndolo abandonado o renunciado a éste, deberá optarse por la separación del niño/a de este entorno, proporcionándole los cuidados alternativos en una Residencia de Protección. Lo anterior, en tanto se agotan las acciones de intervención con el grupo familiar que requiera de un plazo mayor –pero no indefinido- para su habilitación, se evalúa su proyección en dicho grupo y se

revisan oportunamente sus avances, debiendo –en casos justificados por refractariedad, desinterés o probada inhabilidad parental-, optar por sugerir medidas más estables y definitivas como la incorporación del niño/a a un grupo familiar adoptivo...” (Pág. 4)

En este texto se refiere explícitamente a una familia que no es *capaz*, aludiendo además a una suerte de disposición para *proporcionar los cuidados necesarios al niño/a, aun habiendo recibido apoyo*. Es decir son familias incapacitadas, sin voluntad para el cambio y, además, son familias abandonantes. En este sentido se espera que la situación de institucionalización sirva como separación mientras se vuelven a *habilitar*, o rehabilitar, de su mal funcionamiento. En el caso que resulte una evaluación que detecte un *desinterés o probada inhabilidad parental*, se incentivará la adopción del niño o niña.

Lo que se pudiese destacar de este enunciado es que nuevamente vuelve el concepto de *inhabilidad parental*, instaurada por la primera “Ley de Protección de Menores” en el año 1929, donde se describe la inhabilidad física y moral de los padres y madres para cuidar a un niño o niña que, como ya mencionamos, es una Ley rescata la idea de la Infancia unida a la de Nación y el futuro de ésta.

Así, en este texto, las intervenciones directas dentro de la institución irían dirigidas hacia una:

“...Metodología de trabajo con familias que considere orientación directa o talleres para padres destinados –entre otros- a entregar elementos de cuidados básicos asociados al desarrollo infantil, fortalecimiento de habilidades parentales, promoción de relaciones positivas entre padres– hijos/as, habilidades para la resolución de conflictos, uso de redes locales y oportunidades generadoras de ingreso...” (Pág. 6)

Por su parte, en el texto para los niños y niñas mayores de 6 que se encuentran en una Residencia, las intervenciones se deben dirigir de las siguientes formas:

“... Para esto, la residencia debe considerar también la interrelación sistemática con familiares o adultos significativos que sean agentes de apoyo a los casos y cuya interacción con el niño, niña o adolescente no haya sido contraindicada por profesionales del programa especializado y/o tribunal competente...” (Pág.3)

Mediante el análisis propuesto hacia *Los Familiares* dado en la década del 2000, como actores producidos desde las instituciones y la institucionalidad, ya sea a partir de sus ideales como de sus *desviaciones*, se puede considerar que estos modelos han sido replicados durante los años precedentes a la misma Convención. Es decir, en estos textos normativos se va configurando una ideología de familiar, a partir de que la CDN sugiere, como el ambiente deseable para un niño o niña. Ahora bien, más que una normativa basada directamente sobre la institución familiar, la Convención lo refiere como parte de los derechos que los niños y niñas poseen, lo que incluso se liga al concepto de Identidad en el sentido de que estos lazos familiares significan una construcción en este nivel.

Los primeros textos de esta década remarcaban considerablemente aquél aspecto, y la *familia desviada*, producto de la institucionalización de sus niños y niñas, se consideraba a partir de la norma impuesta por la CDN. Pero a medida que pasaron los años, los discursos de saber/poder sobre aquel llamado *núcleo de la sociedad* se instalaron con más fuerza justificándose desde aquella Convención.

Es decir, podríamos analizar que se vuelve a una noción ya expresada desde mediados del siglo XX en Chile; se replican los modelos, seguramente con una mayor actualización y tecnología, que responden a clasificar ciertas conductas de las familias y los niños/as a partir de patrones determinados, buscando las causas de aquellos cuerpos dañados, abyectos y vulnerados en sus derechos que pertenecen a la *infancia desviada*, con el objetivo de restituir y reencauzar los caminos de la desviación a través de un sistema simbólico que produce cada vez más signos para nominar aquello producido como inestable.

7.2.3. Adultos Trabajadores. Reparadores del cuerpo

Los últimos actores que pueden producir los textos, a través de la institucionalización, son las y los adultos que acompañan a los niños y niñas durante todo el proceso de internamiento. Estos adultos en estricto rigor no son *internos*, pero trabajan dentro de la institución: son profesionales, técnicos, educadores, auxiliares, que dependen de los recursos económicos otorgados por la institucionalidad.

Se diferencian de los niños y niñas por la mayoría de edad, y al mismo tiempo porque serían los encargados de que las intervenciones se efectuasen. Por lo tanto, y como lo hemos supuesto, todos los textos que hemos analizado van dirigidos específicamente hacia este grupo. Se espera que estos dispositivos textuales persuadan las conductas de estos adultos, precisamente porque la responsabilidad de encausar y dirigir el cuerpo de los niños y niñas pasa por ellos y ellas. Son quienes reproducen las prácticas legitimadoras que instituyen la identidad dentro de la matriz que el mismo Sistema Sexo-Género produce.

Si pudiésemos darles una categoría teórica, serían representantes de lo que Foucault (1998) llama una *policía* de las instituciones. Estos personajes deberán ser intachables, travestidos por la moralidad y encargados de la ética y el orden.

Los adultos que trabajan dentro de la institución, reciben un pago por su labor, no viven dentro de la residencia. Ellos no pueden ser considerados ni *internos* ni *externos*. Viajan entre el adentro y el afuera, pertenecen a la *polis*, transitan por la ciudad, y llevan sus conocimientos a la Residencia.

Traen el *saber* desde lo externo hacia lo interno, y desde este espacio interno recolectan la información para llevarla a la institucionalidad, es decir hacia lo externo. Se ubican en la frontera, son los portadores de las *políticas* e *ideologías* producidas por los imaginarios sociales a partir de un orden simbólico determinado por el Sistema Sexo/Género.

Estos adultos, tienen bajo su responsabilidad ejecutar aquellas acciones que hacen posible el cumplimiento del destino institucional. Es decir, son los agentes de la intervención que ejecutan los objetivos de la Residencia.

En los textos de esta década se nominan *Recursos Humanos*. En el año 2000, las normas formulan esta categoría desde de dos descripciones, por un lado, a través de una representación de las *Características, Formación y Condiciones Personales*, y, por otro, a partir de *Contraindicaciones*.

Respecto a lo primero se enuncia:

“...*DIRECTIVOS Y PROFESIONALES*

Características profesionales.

- *profesionales del área psicosocial o pedagógica.*
- *experiencia deseable de a lo menos dos años en un cargo similar. (sólo cargo de director)*

- *conocimiento de dirección y administración de recursos humanos.*
- *para profesionales asistentes sociales y psicólogos, es deseable la experiencia en trabajo con niños y jóvenes y contar con formación en el área de riesgo social. Son exigibles conocimientos y prácticas en a los menos intervención familiar en ambas especialidades, y terapia con niños y/o adultos en el caso de los psicólogos.*

Condiciones y Habilidades personales.

- *alta motivación para el trabajo en el área.*
- *capacidad de liderazgo (especialmente directivos).*
- *habilidades para la resolución de conflictos a través de formas no agresivas ni violentas.*
- *capacidad de empatía.*
- *autocontrol adecuado de emociones e impulsos.*
- *capacidad de trabajo en equipos*
- *salud compatible con el cargo...” (Págs. 13-14)*

“...EDUCADORES.

Formación y Condiciones Personales.

- *Escolaridad: 4° de enseñanza media, preferentemente egresado de escuela técnica o industrial, de modo que puedan desarrollar actividades formativas y educativas.*
- *Es altamente deseable la formación en institutos que imparten la especialidad de educadores de niños en riesgo social o afines.*
- *edad: preferentemente entre 23 y 55 años. Debe relacionarse este factor con el rango etario de los niños con los cuales deberá trabajar.*
- *salud y aptitudes físicas acordes a las exigencias del cargo.*
- *nivel intelectual normal.*
- *habilidades para desarrollar actividades recreativas, deportivas y artísticas.*
- *alta motivación para trabajar con niños y jóvenes.*
- *alta capacidad de demostrar, entregar y recibir afecto.*
- *capacidad de trabajo en grupo.*
- *capacidad de empatía*
- *tolerancia a la frustración.*
- *capacidad para tomar decisiones en situaciones de crisis.*
- *adecuada relación con figuras de autoridad.*
- *habilidades para la resolución de conflictos a través de formas no agresivas ni violentas.*
- *estabilidad emocional, adecuado control de emociones e impulsos...” (Pág. 14)*

“...PERSONAL DE SERVICIOS MENORES.

- *nivel académico: estudios básicos completos y conocimientos según cargo.*
- *edad: mayor de 18 años.*

- *experiencia laboral: deseable un año o más.*
- *motivación para el trabajo con niños y jóvenes.*
- *capacidad para acatar normas o reglas.*
- *capacidad de contacto interpersonal adecuado.*
- *sociabilidad y empatía...*” (Págs. 14-15)

Como se puede apreciar, en primer lugar se presenta una distribución jerárquica dentro de los adultos que componen este grupo, a los cuales se les indican distintos niveles de especialización y saber. Por ejemplo, los *Educadores* y al *Personal de Servicios* deben tener *capacidad para acatar normas o reglas*, elemento que está ausente en los cargos de *Directivos* y *Profesionales*. Así mismo a estos últimos se les solicita experiencia para el trabajo, mientras que a los primeros solo una formación breve en temáticas de infancia y *motivación para el trabajo con niños y jóvenes*.

Por lo demás todos estos/as trabajadores/as deben ser mayores de edad, y haber cumplido mínimamente con la enseñanza escolar completa. Llama la atención la preocupación hacia los *Educadores* que preferentemente deben tener entre 23 y 55 años, ya que sería un *factor con el rango etario de los niños con los cuales deberá trabajar*. Es decir, se podría interpretar que deben situarse en un lugar de jerarquía frente a los niños y niñas, preponderando una relación asimétrica, a partir de la edad cronológica, que les permita constituirse como sus referentes.

Además, a los/las trabajadores/as se les exige *empatía, autocontrol de emociones e impulsos, tolerancia a la frustración, capacidad de contacto interpersonal adecuado, habilidades para la resolución de conflictos a través de formas no agresivas ni violentas, etc.* Estas características se podrían suponer como un conjunto de aptitudes que implican una racionalidad sobre sus cuerpos, en la medida de que lo emocional e impulsivo no irrumpen o generar un desorden en su forma de actuar como referentes para los niños y niñas institucionalizados.

Respecto a las *Contraindicaciones*, para ser parte de los *Recursos Humanos* de la institución, se repiten en todos los cargos:

- “...- *presencia de enfermedades crónicas invalidantes para el desarrollo de las funciones propias del cargo.*
- *presencia de índice o síntomas de enfermedades psiquiátricas.*
 - *alteraciones en la identidad sexual.*

- *antecedentes de comisión de actos de maltrato o abuso de menores de edad...*” (Págs. 13-14-15)

Es precisamente en este punto donde aparecen las exigencias institucionales que se relacionan con la moralidad de aquellas y aquellos adultos trabajadores que dirigen sus intervenciones hacia la niñez. Es decir, si estos/as trabajadores deben reparar los cuerpos, entonces sus cuerpos deben ser ideologizados a partir de los sistemas simbólicos hegemónicos.

En primer lugar se solicita que sus cuerpos no estén *enfermos*, que sean saludables y que respondan a las exigencias de enfrentarse con los cuerpos vulnerados de niños y niñas que ingresan a una institución.

En segundo lugar, se espera que no tengan *enfermedades psiquiátricas*, ya que, como hemos visto en la discusión teórica, esto contribuye a la *sin-razón*, y es justamente la *locura*, o eso otro que se expulsa y que se constituye como una amenaza a la identidad corporal, lo que se quiere sanar y rehabilitar en estos espacios.

En tercer lugar, no deben tener *alteraciones en la identidad sexual*. Y es en este punto donde nos encontramos con aquello que es expulsable de los cuerpos en razón del devenir social. Son las *perversiones* las que producen el desorden del cuerpo, la sexualidad e inestabilidad que intentan controlar los dispositivos de poder a través del Sistema Sexo/Género.

Cuando se habla de este tipo alteraciones inevitablemente debiésemos hacer una referencia con los manuales de psiquiatría construidos durante esta época. Según el manual DSM IV-TR, publicado en el año 2000 por la “American Psychiatric Association” (APA), los *Trastornos de la Identidad Sexual* deben ser diagnosticados a partir de dos componentes: primero, debe haber prueba que el individuo se identifica, *de un modo intenso y persistente*, con el otro sexo, lo que traduciría un deseo por *ser* del otro sexo, y, segundo, deben existir pruebas de que persiste un malestar por el sexo asignado. Por lo tanto, son adultos que muestran un deseo de vivir como miembros del otro sexo, adoptando el *papel social* que se representa imaginariamente y adquiriendo su *aspecto físico*.

Estos trastornos en la identidad sexual poseen ciertas especificaciones que deben ser clasificadas según la *orientación sexual del individuo*, ya sea -dependiendo de cada sexo- por una *atracción homosexual* hacia los varones, por *atracción homosexual* hacia las mujeres, por *atracción sexual* para ambos sexos o sin *atracción sexual* por ninguno.

Además, se realiza una diferencia entre los *trastornos de la identidad sexual* de los niños y niñas, y los trastornos de los adultos. En el caso de la infancia este trastorno se expresa en *síntomas* a través de un deseo repetido de ser del otro sexo; preferencia al travestismo –en el caso de niño utilizan vestimentas femeninas y en el caso de las niñas vestimentas masculinas-; preferencia o fantasías sobre el rol del otro sexo; deseo de participar en juegos y pasatiempos *propios* del otro sexo; preferencia por compañeros del otro sexo.

Pues bien, es interesante cómo estas normas se basan en significantes, ocupados por el saber científico, que demuestran la construcción sexual de hombres y mujeres a través de un deseo de estabilidad del Sistema Sexo/Género. Es decir, la forma más precisa para reencausar el cuerpo de los niños y niñas abyectados por vulneraciones de derechos, es a través de los cuerpos de los adultos que los acompañan y los intervienen. Son los cuerpos de estos adultos los cuales funcionan como objetos de identificación imaginaria para la niñez, y permiten sus construcciones corporales a partir de las normas del deseo heterosexual hegemónico que constituye la diferencia sexual, con roles determinados para lo femenino y lo masculino.

Por lo tanto, más allá si estos adultos tuviesen conductas homosexuales en el ámbito privado, lo importante parece ser la *imagen* que proyectan en el espacio institucional, porque son en estos espacios donde los niños y niñas reconstruyen sus cuerpos a partir de los fantasmas de aquellos adultos que funcionan como sus referentes.

En este sentido, al mencionar que es una *Contraindicación* las alteraciones dadas en la *identidad sexual*, al parecer se intenta prevenir que se transmitan aquellas alteraciones, demostradas por el manual de psiquiatría, hacia los niños y niñas. Es decir, se espera que la niñez, a partir de la interacción con los adultos, construya sus cuerpos desde lo que el Sistema Sexo/Género reproduce gracias a las instituciones de lo simbólico. Es por esta misma razón, que la última indicación del texto enuncia que los adultos trabajadores no pueden tener *antecedentes de comisión de actos de maltrato o abuso de menores de edad*.

Ahora bien, veamos si esta situación cambia en la medida de que pasan los años. En el texto publicado entre los años 2003 y 2004 se explicita que los *Recursos Humanos* deben ser de la siguiente forma:

“...El equipo básico de una residencia debe estar conformado por un/a encargado/a de residencia, educadores, manipuladora de alimentos y auxiliar-estafeta, y horas profesionales (sicólogo/a, asistente social, nutricionista u otros). No obstante, el requerimiento de uno u otro funcionario/a va a depender del tipo de residencia que se establecerá y si ésta considera o no la intervención...” (Págs. 38-39)

“...En términos generales, las personas seleccionadas para un cargo, deberán acreditar logros curriculares y un manejo óptimo de las relaciones interpersonales...En cuanto a los profesionales es deseable la experiencia de trabajo con niños y adolescentes y contar con formación en el área de infancia y adolescencia, con conocimientos y práctica en, a lo menos, intervención familiar en ambas especialidades, sicólogo y asistente social, y terapia con niños/as y adolescentes o adultos en el caso de los sicólogos... En relación a los educadores, deben tener 4º de enseñanza media, preferentemente con formación posterior en infancia...” (Pág. 39)

En estos enunciados se puede apreciar que no existiría una mayor diferencia respecto a las condiciones que se esperan de los adultos, ya sea por factores de edad o exigencias en la experiencia y educación, respecto al texto del año 2000. Ahora bien, lo que sí se distingue en este texto es que en las aptitudes solicitadas no se presenta una estructura jerárquica dentro de estos profesionales, de hecho, al puesto de mayor rango se le denomina *encargado de la residencia*, a diferencia del *director* propuesto por el texto de los años precedentes.

Como ya hemos visto en el análisis del documento de los años 2003 y 2004, aquel se basaba en un contexto donde se asume que la responsabilidad de protección para los niños y niñas es propia de la familia, de la comunidad y del Estado. Y la forma en que se debe construir la Residencia propuesta para estos años debiese tener un *ambiente familiar*, entendiéndolo como un lugar *cálido y afectuoso*. Pues bien, quizás la estructura institucional, en donde se encuentran sus *Recursos Humanos*, propone una ideología de familia con una estructura más flexible respecto a las jerarquías. En este sentido, la distribución del personal también debiese responder a aquellos ideales, demostrándose en el siguiente enunciado:

“...Un aspecto fundamental a considerar en el personal es que éste debe tener la capacidad para crear un ambiente familiar en la residencia, debe ser capaz de establecer relaciones de confianza con su grupo, ser un referente estable que entregue seguridad y esté dispuesto a escuchar y apoyar, facilitando al niño, niña o adolescente su permanencia en la residencia, aminorando el impacto de la separación de su familia. Por lo

tanto, la cantidad de personal dependerá de las características y necesidades de los niños y niñas y de las características de las residencias, de manera de lograr la atención más personalizada posible...” (Pág. 39)

Por lo tanto, se podría comprender que las aptitudes esperables para el grupo de adultos que intervienen con los niños y niñas, responden de forma directa a la noción de *Competencias Parentales* que ya analizamos en el anterior subcapítulo. Es decir, se espera que estos adultos funcionen desde las lógicas familiares instauradas por los discursos de saber, los cuales hegemonizan la forma en cómo se debe dar una interacción entre los niños y niñas y sus adultos significativos, teniendo la *capacidad de establecer relaciones de confianza, ser un referente estable que entregue seguridad y esté dispuesto a escuchar y apoyar* a los niños y niñas, brindando una *atención personalizada*. Esta forma de intervención supone un *aminoramiento del impacto* que implica la separación de la familia.

Es precisamente en este documento donde se explicita la noción de *referente estable* para los niños y niñas. Por lo tanto, a partir de estos años se considera que estas y estos adultos logran entregar aquellos imaginarios que estabilizan la identidad de la niñez desviada. A partir de estas nociones, en el texto también aparecen *Contraindicaciones* respecto a cómo deben ser las y los adultos:

“...Las contraindicaciones más importantes a considerar para desempeñar algún cargo son enfermedades crónicas invalidantes, salud mental incompatible para el trabajo con niños/as, alteraciones en la identificación sexual y antecedentes de comisión de delitos de maltrato o abuso sexual infantil...” (Pág. 39)

Como se puede apreciar, estas contraindicaciones son exactamente las mismas enunciadas en el año 2000. Si lo relacionamos con el punto anterior, entonces podríamos interpretar que ahora el *ambiente familiar* considera una ideología de estabilidad corporal para las y los adultos que intervienen con los niños y niñas. Estabilidad dada en la salud, en lo mental, en lo sexual y lo legal, que podríamos entender como cuatro ejes por donde se mueve la construcción heterosexual normativa.

Por último, veamos de forma separada los textos publicados en el año 2007 ya que encontramos algunas diferencias. En primer lugar los *Recursos Humanos* para la Residencia de niños y niñas menores de 6 años se presenta de la siguiente forma:

“...Director/a de Residencia

Principales habilidades:

Habilidades para la resolución de conflictos e intervenciones en situaciones de crisis.

Capacidad de liderazgo y trabajo en equipo.

Habilidades para la coordinación de redes y capacidad de gestionar recursos a favor de los objetivos de la residencia.

Experiencia y avances curriculares:

Formación en trabajo con familia e infancia.

Conocimientos en procedimientos con los tribunales de familia y elaboración de informes periciales.

Experiencia en trabajo con infancia vulnerada.

Conocimientos administrativos y de gestión.

Formación de trabajo en red...” (Pág.21)

“...Psicólogo/a

Principales habilidades:

Habilidades para la resolución de conflictos e intervenciones en situaciones de crisis.

Trabajo en equipo.

Rigurosidad en su desempeño y oportunidad en las intervenciones y/o entrega de informes.

Comunicación efectiva con los diferentes actores con los cuales debe interactuar (niño/a, familia, tribunales, jefatura).

Experiencia y avances curriculares:

Formación en trabajo con familia e infancia.

Conocimientos en procedimientos con los tribunales de familia y elaboración de informes periciales.

Experiencia en trabajo con infancia vulnerada..” (Pág.22)

“...Asistente Social

Principales habilidades:

Habilidades para la resolución de conflictos e intervenciones en situaciones de crisis.

Trabajo en equipo.

Rigurosidad en su desempeño y oportunidad en las intervenciones y/o entrega de informes.

Comunicación efectiva con los diferentes actores con los cuales se debe interactuar (niño/a, familia, tribunales, jefatura).

Habilidades para la coordinación de redes y capacidad de gestionar recursos a favor de la residencia.

Experiencia y avances curriculares:

Formación en trabajo con familia e infancia.

Conocimientos en procedimientos con los tribunales de familia y elaboración de informes periciales.

Experiencia en trabajo con infancia vulnerada.

Formación de trabajo en red...” (Págs. 22-23)

“...Terapeuta Ocupacional y/o Educador/a de Párvulos y/o educador/a diferencial:

Principales habilidades:

Habilidades para la planificación, gestión y evaluación permanente de las actividades.

Trabajo en equipo.

Experiencia y avances curriculares:

Formación en trabajo con familia e infancia.

Conocimientos en desarrollo evolutivo, trastornos del desarrollo.

Conocimientos en discapacidad motora y psicológica infantil

Experiencia en trabajo con infancia vulnerada...” (Pág.23)

“...Educador/a de Trato Directo

Auxiliar de párvulos o educador/a o asistente de educación diferencial:

Principales habilidades:

Habilidades para desarrollar vínculos afectivos y actividades educativas efectivas

Habilidad para la resolución de conflictos e intervenciones en situaciones de crisis.

Trabajo en equipo.

Estabilidad emocional, satisfactorio control de impulsos.

Comunicación efectiva con los diferentes actores con los cuales se debe interactuar (niño/a, familia, jefatura).

Habilidades para la coordinación de redes y capacidad de gestionar recursos a favor de la residencia.

Motivación para la capacitación.

Actitud evaluativa y proactiva para mejorar en el proceso, la planificación que se lleva a cabo en los planes de intervención.

Mantener reserva en aquellos temas que tienen implicancia directa con la situación futura de los niños y niñas.

Experiencia y avances curriculares:

Formación en trabajo con familia e infancia.

Conocimientos en procedimientos con los tribunales de familia y elaboración de informes periciales.

Experiencia en trabajo con infancia vulnerada.

Formación de trabajo en red.

Debe tener formación técnica...” (Pág. 24)

“...Manipuladora de alimentos

Principales habilidades:

Trabajo en equipo.

Comunicación efectiva con los diferentes actores con los cuales se debe interactuar (niño/a, familia, jefatura).

Motivación para la capacitación.

Experiencia y avances curriculares:

Estudios básicos completos como requisito mínimo y acreditación de manejo y manipulación de alimentos...”
(Págs. 24-25)

“...Auxiliar

Principales habilidades:

Trabajo en equipo.

Comunicación efectiva con los diferentes actores con los cuales se debe interactuar (niño/a, familia, jefatura).

Motivación para desempeñar su función y capacitarse.

Capacidad de contacto interpersonal adecuado, sociabilidad y buenas relaciones interpersonales.

Experiencia y avances curriculares:

Estudios básicos completos como requisito mínimo...” (Pág. 25)

Como se puede apreciar, a diferencias de años anteriores, la cantidad de profesionales y especializaciones aumentaron considerablemente, especificando cada categoría que se espera de los adultos que trabajan con los niños y niñas institucionalizados. Claramente la ausencia de aptitudes relacionadas a las *Competencias Parentales* marca una distinción con el texto anterior. Reemplazando a esto, se sobrevalora el recurso técnico y la especialización del *saber* que los profesionales deben tener.

Así, tanto profesionales como educadores/as y auxiliares deben tener una formación en técnicas de intervención o experiencia en la función que ejercen. En este sentido, aparecen conceptos como *experiencia en trabajo con infancia vulnerada; conocimientos en desarrollo evolutivo, trastornos del desarrollo; conocimientos en discapacidad motora y psicológica infantil; conocimientos en procedimientos con los tribunales de familia y elaboración de informes periciales; formación de trabajo en red; comunicación efectiva*, entre otros. Al mismo tiempo se esperan nuevos especialistas como *Terapeuta Ocupacional y/o Educador/a de Párvulos y/o educador/a diferencial*.

Un elemento que notablemente se repite en estos adultos son las *habilidades para la resolución de conflictos e intervenciones en situaciones de crisis*. Según la RAE, el concepto *conflicto* significa *combate, lucha, pelea*, y además *problema, cuestión, materia de discusión*. Ahora bien, dada la especialidad de este texto técnico, un significado que la RAE propone de *conflicto*, a partir de una mirada psicológica, es *coexistencia de tendencias*

contradictorias en el individuo, capaces de generar angustia y trastornos neuróticos. Por otra parte, unos de los significados del concepto crisis es cambio brusco en el curso de una enfermedad, ya sea para mejorarse, ya para agravarse el paciente, y otro significado asociado es situación dificultosa o complicada.

Es decir, podríamos interpretar que lo que deben controlar aquellas y aquellos adultos, es precisamente una situación negativa que resulte agravante para los niños y niñas institucionalizados, y que por lo tanto signifique su inestabilidad psíquica y al mismo tiempo corporal, porque como ya hemos visto, la *niñez desviada* es construida a partir de esta inestabilidad.

Tal como hemos mencionado en varias ocasiones, este texto se enfoca hacia una Residencia para niños y niñas, y produce el conocimiento específico que se necesitaría para el trabajo con la *infancia desviada* de temprana edad, lo que estaba ausente en textos anteriores. Los años han otorgado una gran importancia a este grupo de sujetos, principalmente frente a la ideología que sería la *época más importante del ser humano*. Por lo tanto, los requerimientos técnicos hacia los/las adultos trabajadores parecen enfocarse en reconstruir, desde esta especialización del saber, los cuerpos de niños y niñas que han sido vulnerados.

Ahora bien, llama la atención, que los *Educadores*, es decir las personas que están en contacto directo con los niños y niñas en el día a día dentro de la institución, deben poseer *habilidades para desarrollar vínculos afectivos*, lo que claramente se entiende, a la luz de los conceptos ocupados por este texto en forma repetida, que estos/as trabajadores deben tener una *capacidad de apego*, por lo tanto, como lo hemos visto, una característica eminentemente *maternal*. Así mismo, se espera que este grupo tenga *estabilidad emocional, satisfactorio control de impulsos*, o sea que sus cuerpos no estén interrumpidos por factores emocionales que implique una inestabilidad para los niños y niñas.

Es importante mencionar que en este texto no se ocupa la palabra *contraindicación* para referirse a aquello que puede obturar las intervenciones de los cuerpos en la niñez internada. Pero si se consideran condiciones que se explicitan de la siguiente forma:

“...En términos generales, las personas seleccionadas para un cargo, deberán ser evaluados psicológicamente, para asegurar competencias necesarias y empáticas de relaciones interpersonales la ausencia de sicopatología e incapacidad de salud para el cumplimiento de sus funciones, acreditar

experiencia, título profesional y/o técnico y con un manejo óptimo de las relaciones interpersonales...”
(Pág.20)

Precisamente lo que se remarca en este enunciado es que las y los adultos deben pasar por un proceso de *evaluación psicológica, para asegurar competencias necesarias y empáticas*. Es decir, se sigue reafirmando la calidad técnica especializada que deben tener los y las acompañantes de las niñas y niños en el proceso de internación.

Así mismo, lo que podríamos llamar contraindicaciones son *sicopatologías e incapacidad de salud*. Por lo tanto, al igual que en los textos anteriores, se espera una corporalidad *sana* y al mismo tiempo que no se encuentren en una situación que se entendería cercana a la locura.

Lo que se suprime, a diferencia de los textos anteriores, son los problemas en la *identidad sexual* y que hayan cometido *delitos de maltrato o abuso sexual infantil*. Pues bien, podríamos considerar que cuando se habla de *sicopatología* no se especifica cuáles serían las contraindicadas, es decir se refiere a una condición mental general que evalúa la especialidad psiquiátrica, donde cabrían también los *trastornos de la identidad sexual*. Por lo tanto, aquello que se suprime se generaliza, y ahora es todo el saber científico psiquiátrico, a través de sus manuales, el que contribuye a delimitar lo esperable para estos adultos.

Ahora veamos cómo considera el texto a los *Recursos Humanos* para la Residencia de niños y niñas mayores de 6 años:

“...El equipo básico de una residencia debe estar conformado por un/a encargado/a de residencia, psicólogo/a, educadores, manipuladora de alimentos y auxiliar-estafeta. Se considera importante que se evalúe la posibilidad de contar con horas profesionales de psiquiatría, neurólogo, terapeuta ocupacional, entre otros, dependiendo de las necesidades de atención requerida.

(Pág. 6)

“...Director/a residencia

Preferentemente profesional de las ciencias sociales, con experiencia en trabajo con infancia gravemente vulnerada, con habilidades para la resolución de conflictos e intervenciones en situaciones de crisis, con capacidad de liderazgo y trabajo en equipo, y de dirección y administración de recursos humanos y materiales...” (Pág. 6)

“...**Profesionales...**los equipos deben incluir un profesional psicólogo, con habilidades para la resolución de conflictos e intervenciones en situaciones de crisis.

El perfil de los profesionales de la residencia debe ser acorde a las particularidades y complejidades que demanda el apoyo al tratamiento de problemáticas asociadas a graves vulneraciones de derecho de los niños/as.

Educador (a) de trato directo

Técnico, auxiliar social o educador/a especializado y con experiencia en graves vulneraciones de derechos de infancia; con capacidad para administrar las indicaciones del tratamiento de las diversas problemáticas que pueden afectar a los niños/as y adolescentes residentes; con capacidad y habilidades para crear, aportar, supervisar rutinas formativas y educativas que contribuyan al proceso reparatorio de niños/as y adolescentes; para el trabajo en equipo y para la contención en situaciones de crisis. Además, debe demostrar condiciones para una adecuada relación con figuras de autoridad, capacidad empática, ausencia de trastornos y/o patología mental, estabilidad emocional y control de impulsos. En general salud compatible con sistemas de turnos y posibles situaciones estresantes.

Manipuladora de alimentos

Estudios básicos completos y conocimiento de manejo y manipulación de alimentos, deseable con conocimientos de nutrición, y con experiencia y motivación para relacionarse apropiadamente con niños, niñas y adolescentes.

Auxiliar

Estudios básicos completos, experiencia en limpieza, aseo, reparaciones y labores de estafeta con motivación para desempeñar su actividad, capacidad de establecer buenas relaciones personales. (Pág. 7)

Al igual que el otro texto del año 2007, se mantiene la cantidad y la especialización de las y los adultos que deben trabajar con los niños y niñas. Esto puede considerarse porque son dos textos que se construyeron en el mismo año, por lo tanto las elaboraciones hechas por la institucionalidad responden a los requerimientos que consideran necesarios para el trabajo con la *infancia vulnerada*: son los discursos del saber científico los que deben incluirse en la institución, con el objetivo de generar una regularidad y normalidad hacia aquello que se presenta como desviado, en este caso los niños y niñas institucionalizadas/os.

Así, múltiples conceptos se repiten como *el manejo de crisis*, pero lo más notable con este tipo de Residencia es la especificación de las aptitudes de las y los *Educadores*. A diferencia del texto para los niños y niñas menores de 6 años, no se menciona que estos adultos tengan la capacidad para establecer vínculos, es decir características *maternales*.

Pero en contraposición, sí se requiere que tengan *capacidad para administrar las indicaciones del tratamiento*.

Es importante hacer una interpretación sobre esta *administración*, ya que, aunque no queda claro a qué tratamiento se refiere, si se considera la especialización de profesionales que se deben incluir dentro de la institución, como *neurólogos o psiquiatras*, entonces podríamos suponer que estos adultos *educadores* deben administrar un tratamiento médico sobre los cuerpos de niños y niñas, por ejemplo a partir de entregas de medicamentos que supuestamente curan la inestabilidad psíquica y al mismo tiempo corporal. Es decir, estos adultos si bien no entregan una estabilidad corporal a la niñez institucionalizada a partir de un vínculo afectivo, sí la entrega a partir de un discurso médico que funciona como autoridad. Y en este sentido, al mencionar que estos adultos deben tener una *adecuada relación con figuras de autoridad*, se podría presuponer que tendrán que ocupar una posición de sumisión frente a los requerimientos del mismo sistema y discursos médicos.

Ahora bien, las contraindicaciones sobre estos adultos se expresa en la *ausencia de trastornos y/o patología mental, estabilidad emocional y control de impulsos*. Es decir nuevamente se trae a la palestra las nociones del saber médico psiquiátrico y por sobre todo el control del cuerpo que estas y estos adultos deben poseer para transformarse en un referente imaginario de la niñez desviada.

Como ya mencionamos, los textos analizados dirigen los *enunciados* que estructuran los discursos políticos en torno a la niñez institucionalizada sobre estas y estos adultos trabajadores. Estos textos son *actos de habla* que intentan orquestar y producir un quehacer técnico y profesional. Por lo tanto, a partir de esta normativa se generan las acciones hacia los *sujetos de atención* –internos- y hacia *sus familias* –externos-. Es decir, podríamos suponer que si estos trabajadores no respetan las normas u orientaciones técnicas, las *Instituciones Colaboradoras* no podrían existir, y por tanto correría en peligro el trabajo de aquellas y aquellos profesionales.

Los cambios que se han dado sobre estos adultos durante la década del 2000 demuestran una importante transformación. Pasando, en primer lugar, por una vaga noción de la especialización técnica, pero, más precisamente, por un conjunto de aptitudes y contraindicaciones que estos adultos deben respetar. Luego, se va mezclando la noción de que las y los trabajadores son un referente *familiar* para aquellos niños y niñas para trabajar

sobre lo inestable, con las contraindicaciones pertinentes que requiere una estabilidad corporal biológica, psíquica, sexual y legal. Por último, se va entremezclando las exigencias anteriores con una especialización sumamente técnica, trayendo los discursos de saber/poder dentro de la institución, justamente para que ahora esta estabilidad no solo se base en razones afectivas sino que en *razones científicas*.

Durante todo este capítulo se ha intentado presentar cuáles son los actores que la institución produce a través de los dispositivos textuales que norman las diferencias entre los tres grupos: a saber, los niños y niñas con cuerpos vulnerados, los familiares vulneradores del cuerpo y los profesionales o técnicos reparadores de aquellos cuerpos. En este sentido, se puede apreciar cómo el aparataje institucional va construyendo los cuerpos deseables hacia la infancia a través de los sistemas simbólicos imperantes.

Ahora bien, en la intersubjetividad entre estos actores se podría ubicar ideológicamente una relación asimétrica basada en un criterio etario: *los adultos cuidan de los niños y niñas, los adultos son responsables de los niños y niñas*. Esta relación asimétrica se da, en primer lugar, dentro de la institución familiar y cuando esta falla, y vulnera sus cuerpos, entonces los adultos dentro de la Residencia de Protección deben repararlos.

7.3. CUERPOS ORQUESTADOS Y SISTEMA SEXO/GÉNERO

Hemos llegado al último capítulo de este análisis, atravesando una estructura textual que muestra y produce un universo institucional con todos los ideales que amarran los discursos de poder, reproduciendo un sistema simbólico que hegemoniza la relación entre sujetos generizados. Quizás, para estas instituciones los textos funcionan directamente como el recurso simbólico, como ese Otro que procede del lenguaje donde es posible constituirse en tanto producto social, ligándose necesariamente a las lógicas del intercambio. Son normas, son orientaciones, son bases, son leyes, son ideologías, es decir, son aquello que construye imaginariamente la identidad de cada sujeto producida dentro del espacio institucional.

En la discusión teórica se ha presentado que el Sistema Sexo/Género, como parte del orden simbólico, produce subjetividades encarnadas en cuerpos que se intentan

posicionar a través de la diferencia sexual. Y esta diferencia sexual no sería más que una producción cultural, una producción lingüística, que divide a los seres humanos entre hombres y mujeres y jerarquiza sus relaciones a través de lo que esta misma cultura entrega un valor; tanto un valor de sujeto que intercambia, como un valor de objeto intercambiado.

Justamente son los estudios feministas los que han intentado dar cuenta de esta jerarquía expresada en diversas formas del accionar del ser humano, proponiendo que lo masculino, para la cultura, tiene un mayor valor que lo femenino; por lo tanto nos encontramos sumergido en una cultura androcéntrica y patriarcal. Esto se expresaría en la cantidad de recursos, materiales y simbólicos, otorgados a los hombres que cobrarían su posición a través de la llamada *dominación masculina*.

Es decir, se puede pensar que lo denunciado por aquellos estudios, y por el mismo feminismo, es una noción de desigualdad o de poder que tendría a la mitad de la humanidad en una mayor jerarquía que la otra mitad, solo por el hecho de la diferencia sexual. Por lo tanto, estas denuncias se transforman en una política, con una producción teórico-crítica, en la medida que intentan reivindicar una posición femenina desvalorizada. Una política/teórica, que genera conocimientos y propone nuevas formas de relaciones e interacciones sociales.

Como ya hemos visto, Butler (1991) critica la noción de un feminismo que intenta construir una identidad estable para lo que sería *la mujer*. Porque para ella esto sería caer en el juego de la cultura patriarcal que intenta dividir a los seres humanos en solo dos posibilidades –hombres y mujeres- a partir de la diferencia sexual que los mismos sistemas de género producen en el cuerpo, abyectando del sistema precisamente aquello que desestabiliza aquellas identidades.

En cierto sentido Butler propone un post-feminismo a partir de una política de lo que a la misma Gayle Rubin (1986) le resulta atractivo cuando construye la noción de *sistema sexo/género*, es decir una sociedad andrógina y sin género, en que la anatomía sexual no determine el *ser, el hacer y con quién se hace*.

Lo paradójico de esta apuesta política es que el mismo uso del lenguaje es generizado, es decir cuando se habla de los seres humanos parecería inevitable referirse a lo masculino y lo femenino. Esto se ha demostrado precisamente en esta investigación, ya que cuando nos referimos a los *niños y niñas*, inevitablemente aparecen las construcciones de la

diferencia sexual, y aunque en estricto rigor no se nominen jerarquías, sabemos que la cultura sí las nombra a partir de la noción que identifica una identidad estable entre hombres y mujeres, por lo tanto el mismo lenguaje parece reproducir aquellas diferencias que son consideradas como “naturales” para la cultura.

Lo anterior formula, como ya se ha dicho, que el Sistema Sexo/Género es un sistema simbólico de intercambios jerárquicos que construye la diferencia sexual corporal, y como sistema simbólico, tal como lo hemos propuesto en la discusión teórica, se transmite de forma inconsciente a partir de imaginarios sociales que el psicoanálisis ha develado como constituyente de subjetividad.

Dirá Lacan que *el inconsciente está estructurado como un lenguaje*, en la medida de las posibilidades metonímicas y metafóricas que posee, y lo que se transmite entre un sujeto y otro imaginariamente es un recurso lingüístico que representa a lo simbólico. Por lo tanto, si este recurso lingüístico comunicativo está generizado, entonces lo transmitido cultural y genealógicamente es un Sistema Sexo/Género que jerarquiza la diferencia sexual, a partir de lo que el psicoanálisis nombra *castrado y no castrado, falta y presencia*, en donde el *falo* cumple una función de *fetiché*, es decir como un elemento significante privilegiado de esta falta.

Esta breve introducción teórica es pertinente para proponer entonces que los textos analizados son el recurso simbólico, enlazadas al Sistema Sexo/Género, donde se sitúan los adultos trabajadores para construir la Residencia de Protección y ejercer las intervenciones sobre los cuerpos de los niños y niñas institucionalizados.

Pues bien, este análisis se realiza a través de lo que cada texto muestra sobre este Sistema, intentando explicitar las transformaciones posibles dadas durante la década del 2000 que han propuesto la estabilización del cuerpo de los niños y niñas a través del Sistema Sexo/Género, precisamente porque sus cuerpos vulnerados de derechos representan la inestabilidad de la identidad.

7.3.1. El Texto Sin Género que Produce la Diferencia Sexual

Dentro de los textos que hemos analizados, el denominado “Normas Técnicas de Funcionamiento e Intervención para Casas de Acogida”, construido en el año 2000, es el

único que no contiene un capítulo dedicado al *enfoque de género*. Por lo tanto el análisis se centrará en las construcciones que emergen a partir de cómo de denominan a los niños y niñas, las intervenciones sobre el cuerpo y la arquitectura institucional.

Durante el recorrido del texto se utilizan tres formas para denominar la diferencia sexual. En primer lugar, se ocupa desde el capítulo de *Presentación*, que específicamente es el capítulo donde se propone una nueva ideologización de la infancia a través de la CDN, solo el concepto de *niños*. Refiriéndose a este concepto de forma genérica para incluir a niños varones y niñas mujeres. En este sentido se replica un modelo, al igual que lo demuestra su imagen en la portada, en donde lo masculino sería el referente universal de la constitución subjetiva para niños y niñas, mientras que lo femenino se simboliza en su ausencia.

Es en el contenido del mismo texto, donde nuevamente vemos aparecer la simbolización masculina del *uno* universal, y así lo femenino se constituye en eso *otro* que justifica la existencia del primero, expulsándolo para este *uno* que sea posicionado dentro del valor imaginario y simbólico que le da la cultura.

A pesar de que el genérico *niño* sigue apareciendo en el texto, es el término menos ocupado para referirse a la infancia. Por lo demás desde el título del segundo capítulo emerge lo femenino y en su escritura textual se enuncia de la siguiente forma:

“... PRINCIPIOS GENERALES DE LA PROTECCIÓN DEL ESTADO A LOS NIÑOS (AS) Y JÓVENES...”
(Pág. 5)

Es decir, para referirse a la diferencia sexual se ocupa lo femenino que aparece entre paréntesis. Sabemos que según las reglas ortográficas los paréntesis son signos que encierran elementos incidentales o aclaratorios dentro de un enunciado. Es decir, el uso de este signo intenta incluir, a través de la suspensión del discurso, un elemento secundario o especificar un detalle frente a lo que se enuncia.

El uso del paréntesis es el que más se ocupa dentro del texto para referirse a la infancia. Por lo tanto, interpretativamente, si consideramos al texto como un recurso simbólico, entonces, a través de esta forma gramatical, el texto intenta dar cuenta que cuando habla de *niños (as)* también se incluye lo femenino, ya sea como un detalle o como

un elemento secundario. Es decir, en el uso de este signo lingüístico nuevamente aparece lo masculino como lo referente mientras que lo femenino es su complemento.

La tercera forma que ocupa el texto para referirse a la diferencia sexual es *niños* y *niñas*. Esta forma va apareciendo en la medida de que los enunciados lo consideren necesario. Si pudiésemos expresarlo cuantificablemente la ocupación de *niños* y *niñas* aparece en segundo lugar respecto a las anteriores. Es decir, en primer lugar se ocupa *niño(a)*, en segundo, *niños* y *niñas*, y tercer lugar solo *niño*.

Ahora bien, lo interesante son los momentos que en el ritmo del texto aparece el término que estamos analizando, y los conceptos ligados a esta diferencia sexual donde lo femenino surge como figura.

En primer lugar, esto ocurre cuando se habla directamente de la institución y su distribución, a diferencia de que el término *niños* a parece en la ideología, esto se expresa, por ejemplo, en los siguientes enunciados:

“...Los principios generales que rigen la atención de los niños y niñas en los diferentes sistemas asistenciales y que deben ser considerados en la aplicación de estas normas son..” (Pág. 5)

“...La cobertura máxima es de diez a quince niños, niñas y jóvenes...” (Pág. 7)

En segundo lugar el término *niños* y *niñas* es ocupado cuando se nombra a la institución familiar, ya sea porque son separados de ésta o para generar intervenciones que la incluyan, como por ejemplo en:

“...Las acciones realizadas por las instituciones deberán considerar los diversos aspectos en lo que se desarrolla la vida del niño, niña o joven: individual, familiar, social y comunitaria...” (Pág.6)

“...Niños, niñas y jóvenes de 0 a 18 años, víctimas de vulneración de sus derechos y que requieren ser separado temporalmente de su familia...”. (Pág. 8)

“...En las Casas de Acogida que atienden niños, niñas o jóvenes entre los 0 y 18 años, se adoptarán todas las medidas para que ellos preserven su identidad, las relaciones familiares, el contacto directo con ambos padres...” (Pág. 8)

“...De no existir prohibición del Tribunal se ubicará en el menor tiempo posible a los padres, familiares o adulto responsable con que viva el niño, niña o joven...” (Pág. 8)

En este sentido, para el texto parece importante que la diferencia sexual aparezca en la medida de que la institución familiar se hace presente. Ahora bien, esto lo podemos relacionar al significado que en nuestra cultura se le da a la familia para transmitir genealógicamente los valores estables identitarios tanto de lo femenino como de lo masculino, y quizás los que se desliza como signifiante es la relación entre los conceptos “niño y niña” y “familia”.

Por otro lado, y en tercer lugar, el término *niños y niñas*, se ocupa cuando se refiere a las intervenciones directas dentro de la institución, en donde aparece en juego su cuerpo como un objeto vulnerado en sus derechos. Esto se da por ejemplo en los enunciados que siguen:

“...Al ingreso del niño, niña o joven a la Casa, se le realizará un examen físico de salud y se procederá al aseo e higiene y si existiera o presentara huellas de maltrato físico u otro...” (Pág.8)

“...Ningún niño, niña o joven podrá ser sometido a medidas disciplinarias inhumanas, degradantes o que produzcan un daño físico o psicológico...” (Pág. 9)

Además, el término aparece cuando se debe hacer una intervención sobre estos cuerpos para estabilizarlos en pos de su identidad, ya sea considerando *la nutrición, la salud, el vestuario, la educación*.

Como se puede apreciar entonces, el texto ocupa los tres términos o formas de nominación que describimos, por lo tanto son representantes de recursos enunciativos específicos. Si bien es cierto, quizás en una primera lectura los términos no parecen tener una mayor diferencia porque intentan referirse a lo mismo, pero si logramos un análisis interpretativo entonces nos podríamos dar cuenta que el Sistema Sexo/Género está presente de diversas maneras, y que la relación jerárquica entre lo masculino y lo femenino aparece a partir de las palabras ocupadas y las intenciones que se desean resaltar.

Ahora veamos cómo se intervienen los cuerpos y si desde ahí puede explicitarse la diferencia sexual. Tal como ya se mencionó en la discusión teórica, a partir del análisis que hace Foucault sobre las instituciones cerradas, en *Vigilar y Castigar*, el principal

instrumento de la internación es el *Examen*, precisamente porque mezcla la *vigilancia jerárquica* con la *sanción normalizadora*.

Pues bien, este *examen* es una técnica que intenta clasificar y ordenar las supuestas individualidades, permitiendo el intercambio de saberes a través de una disciplina interna e invisible que objetiviza para poder controlar. Así, se generan archivos homogenizantes de los sujetos y sus cuerpos, convirtiéndolos en un caso que es posible juzgar y adscribir.

Ahora bien desde el ingreso de los niños y niñas a la institución, se les efectúa un registro de su identidad:

“... Se deberá contar con la documentación pertinente, que acredite a la identidad del niño(a) o joven, nombre y domicilio de los padres o adultos responsables...” (Pág. 8)

En este sentido, en primer lugar se requiere la información para saber quién es el niño o niña, y además sus relaciones y vínculos históricos antes de entrar a la institución. En segundo lugar, como ya se mencionó, se le realiza un examen *físico de salud* sobre el cuerpo vulnerado, clasificando la presencia de *huellas de maltrato físico u otros*, lo que permite homogenizar a los cuerpos evaluados.

Además, en esta intervención sobre la estabilidad de sus cuerpos, se debe garantizar que no reciban *medidas disciplinarias inhumanas, degradantes o que produzcan daño físico o psicológico*. Asimismo se le otorgará una *nutrición* acorde a lo recomendado por el Estado, y se podrán a su servicio los *exámenes de salud* que asegure el restablecimiento corporal deseable desde el discurso médico. Por lo tanto, el objeto/cuerpo intenta construirse a través de una estabilidad protegida para su correcto control.

En este ingreso institucional se les otorgará *vestuarios*, en caso de que no lo posean, para ser protegidos de los factores ambientales:

“...Se proveerá a los niños, niñas y/o jóvenes, con prendas de vestir limpias y suficientes, de acuerdo a las condiciones climáticas. Estas serán de uso exclusivo y adecuadas a la talla, edad y sexo...” (Pág. 9)

Por lo tanto, desde el ingreso, el cuerpo también se va construyendo a partir de la estabilidad dada en la vestimenta. Esta estabilidad corresponde a nociones de tamaño y al mismo tiempo a la diferencia sexual, lo que parece constituirse como reglamento frente a lo

que las mismas vestimentas proyecta hacia la sociedad. Así, se van reproduciendo los imaginarios sociales de lo masculino y lo femenino, descritos por Dio Bleichmar, en relación a esta vestimenta que marca lo que sería apropiado para cada cuerpo diferenciado. En este sentido, esta expresión sería una materialización del deseo que las y los adultos tienen sobre la niñez a partir de sus propios fantasmas regulados por el Sistema Sexo/Género.

Ahora bien, dentro de los registros de ingreso, como forma de *examen*, se menciona:

“... En éste deberá constar: Nombre, sexo, edad, domicilio, fecha de ingreso, fecha de egreso, lugar de egreso...” (Pág. 11)

Es decir, nuevamente aparece un control biopolítico a través del registro que se debe tener de los niños y niñas en la medida de sus ingresos o salidas de la institución. Este registro contiene la información identitaria del nombre, el sexo y la edad. Por lo tanto, nuevamente aparece en este *examen* la consideración de la diferencia sexual como un factor relevante a la hora de registrar a la niñez desviada. Posiblemente esta diferencia sexual, en nuestra cultura, se da desde el otorgamiento del *nombre* –sabemos que hay nombres para el género masculino y para el género femenino- pero quizás esto resulta un significante inestable en lo pragmático, por tal razón se necesita incluir un registro del *sexo* con el objetivo de poder clasificar a los niños y niñas en los dos colectivos que la cultura dictamina.

Ahora bien, para controlar los cuerpos se menciona:

“... Se consignará en esta sección una síntesis de:

- La participación del niño(a) o joven en el plan de actividades desarrollado en la Casa y apreciación o observaciones relevantes al respecto.
- Su participación en programas diferenciados, cuando corresponda.
- Las observaciones del comportamiento presentado durante su permanencia.
- Las condiciones generales de salud y otros antecedentes de relevancia...” (Pág. 11)

Es decir, el registro y observación sobre los niños y niñas debe ser un ejercicio constante por parte de los adultos trabajadores que reparan sus cuerpos, en la medida de resguardar un control frente a las posibles desviaciones que pudiesen aparecer. Esta

observación de las conductas se expresa de forma parecida a un panóptico que vigila la producción corporal.

La observación se puede transformar en un dispositivo subjetivante para los niños y niñas, en la medida en que hay adultos atentos, por lo tanto a partir de esas miradas es posible construir un referente imaginario para la construcción de su cuerpo.

En esta vigilancia puede ocurrir, como ya se mencionó en la discusión teórica, aquello que Lacan (2006) describe como *movimiento de báscula*, en el sentido de que la imagen del otro es asumida por el sujeto en su interioridad debido a una superficie que introduce la relación del adentro con el afuera por la cual el sujeto se conoce como cuerpo. Se construye como cuerpo a partir del intercambio con el otro –en este caso intercambio de miradas-, aprendiendo a través del lenguaje a reconocer en el otro lo que está en sí mismo en estado latente

Hemos visto en el capítulo anterior cómo estos adultos trabajadores se transforman en referentes imaginarios con cuerpos estables desde el Sistema Sexo/Género, por lo tanto precisamente el cuerpo imaginado que se intercambia como báscula, entre los adultos y la niñez, obedece a las leyes de estabilidad en donde se ancla lo masculino y femenino a partir de la vigilancia.

Ahora bien, dentro de la institución también se replican diferentes actividades, que se pueden considerar intervenciones, con el objetivo de maximizar la potencia de los cuerpos y su distribución a través de la rutina:

“...La rutina diaria de las Casas de Acogida deberá contemplar tiempos, entre otros, para el aprendizaje de actividades educativas, la recreación, el deporte, las visitas y el descanso...se realizarán actividades recreativas, de esparcimiento, ejercicio físico y deportes para niños(as) y jóvenes, de acuerdo a sus edades, sexo e intereses...se desarrollarán programas o talleres artísticos-culturales-recreativos en forma sistemática y de acuerdo a las edades, sexo e intereses de los niños, niñas o jóvenes...” (Pág. 10)

En este sentido, el cuerpo de la niñez internada entra en juego frente a estas actividades normadas por el texto, lo que implica la homogenización de las acciones dentro de la institucionalización.

Como se puede apreciar en el enunciado, las actividades son divididas y fragmentadas según *edad, sexo e intereses*. Es interesante cómo se localiza en el mismo nivel aquello que

debiese pertenecer a una decisión de los niños y niñas, y que se puede basar en su deseo, con lo que pareciera ser determinantes sociales, es decir la cronología y la diferencia sexual. Por lo tanto, se van mezclando las categorías que implican para estos sujetos constituirse en un producto social estable, suponiendo que hay acciones determinadas por criterio etario y por criterios de diferencia sexual, reproduciendo un imaginario social que divide a la niñez a partir de estas dos categorías que *debiesen ser* estables o “naturales”.

Un último elemento a considerar en este texto, que expresa la estabilidad en la identidad de niños y niñas, y el control y producción de los cuerpos dentro del Sistema Sexo/Género, es la distribución de los espacio. Así, se describe:

“...La agrupación de los niños, niñas o jóvenes al interior de las casa, debe ser de acuerdo a su edad, sexo y/o características específicas; especial cuidado y atención se debe tener con los niños y niñas mental o físicamente impedidos...La cantidad de niños, niñas y jóvenes a determinar por dormitorio, debe considerar factores como: su dignidad, su necesidad de intimidad, la seguridad y la higiene... Los niños, niñas o jóvenes dispondrán de camas individuales y de uso exclusivo...” (Págs. 9-10)

Según Foucault (2002a) la *clausura* de los espacios institucionales implica una distribución en espacios delimitados, dividiéndose por zonas para evitar la distribución y heterogeneidad del grupo de individuos. Así, a través de los *emplazamientos funcionales*, se logra un proceso de clasificación de los cuerpos dentro de una institución, formulando una *anatomía política* que produce la subjetividad a través de la noción de utilidad. Por lo tanto, las instituciones ocupan una arquitectura que garantiza la obediencia y maximiza la economía del tiempo corporal.

La distribución dada dentro de la institución que acoge a niños y niñas vulneradas/os en sus derechos, debe garantizar, según el texto, una agrupación que responde específicamente a elementos situados en la corporalidad. En primer lugar, nuevamente el criterio de edad marca la referencia de esta distribución, así fácilmente puede ser clasificada la niñez a partir de las supuestas etapas del desarrollo que diferencia a un tipo de niño/a con otro/a.

El segundo criterio de distribución es la diferencia sexual, en la medida que instaura una organización espacial a partir de la regularidad que implica pertenecer a un colectivo u otro. Es decir, por un lado, las niñas deben encontrarse junto a otras niñas y los niños junto

a otros niños, precisamente porque este factor, además de ser una clasificación, podría ser una intervención para lograr la estabilidad del *cuerpo desviado* a partir de la distribución que propone el Sistema Sexo/Género.

Tal como se menciona en el texto, los espacios para dormir significan lugares de *dignidad e intimidad*, respondiendo a cómo históricamente se han conjeturado los lugares institucionales, tanto en la familia como en la escuela, donde se instituyen para el control de la sexualidad de los niños y niñas. Es decir, tal como lo menciona Foucault (2002b), estos espacios serían *dispositivos de saturación sexual*, contribuyendo a regular y distribuir el juego de los placeres. En este sentido, se espera que la ubicación de los cuerpos vulnerados de los niños y niñas en el espacio institucional, se encuentren normados desde la diferencia sexual y del deseo que supone el Sistema Sexo/Género a partir de su matriz heterosexual.

Considerando lo anterior, también se distribuyen aquellos cuerpos que se consideran en una posición jerárquica distinta, como son *los niños y niñas físicas y mentalmente impedidos*. Es decir, frente a estos cuerpos que requieren una normalización aún más vigilante es necesario distribuirlos en espacios que los agrupen de forma homogénea.

Por lo demás, es importante mencionar que la racionalidad puesta en esta distribución considera nociones como *seguridad e higiene*. Precisamente el ejercicio biopolítico se concentra en aquellas nociones a partir de las representaciones de los cuerpos de niños y niñas como una identidad inestable producto de su vulneración. Esos cuerpos son peligrosos, y su placer posiblemente no se basa en la relación heterosexual normada por el Sistema Sexo/Género, son sexualidades periféricas que fundan el saber sobre sus cuerpos, formulando intervenciones que impliquen una regularidad que no tenían antes de ingresar a la institución cerrada.

Durante este subcapítulo hemos visto que el lugar donde los niños y niñas deben encontrarse institucionalizados responde a las lógicas provistas para estabilizar la construcción de su identidad a través de la diferencia sexual y el manejo de sus cuerpos. En este sentido, tanto enunciativamente como lo propuesto como intervención y arquitectura responden a que estos cuerpos sean reparados en pos de la estabilidad social que implican los imaginarios propuestos por los sistemas de género.

7.3.2. El Primer Texto con Género y la Estabilidad de la Diferencia Sexual

Como ya se ha mencionado en varias ocasiones, el primer texto que posee *enfoque de género* es el nominado “Guía para la Intervención Técnica en Protección de los Derechos de la Infancia”, construido entre los años 2003 y 2004. La inclusión de este enfoque obedece a una nueva normativa proveniente desde la institucionalidad a partir del Programa del Mejoramiento para la Gestión (PMG), elaborado por el gobierno de turno en el año 2002. Este Programa es ocupado como un instrumento de apoyo a la tarea del servicio público, basado en el desarrollo de estrategias con estándares definidos.

Por lo tanto, el *enfoque de género* responde a los requerimientos que el Estado le hace a SENAME en tanto organismo público al igual que a otros organismos que son parte de la institucionalidad. Esto se expresa en el texto que analizamos a partir de un capítulo transversal para todos los programas que financia el Servicio, es decir no se presenta aún un contenido específico para la Residencia.

El capítulo donde se explicita este enfoque en el texto se nomina “Marco General Para la Intervención”, definiendo y mostrando cómo se incluiría el género en el trabajo con la *infancia vulnerada en sus derechos*.

Al constituirse como *Marco General* el análisis lo comenzaremos a partir de aquellas definiciones, precisamente porque es parte de la introducción del texto. En primer lugar, este lineamiento se titula “Equidad de género e igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres”, y luego se define de la siguiente forma:

“...La perspectiva de género permite identificar las diferentes realidades de mujeres y hombres. Ello supone la comprensión de los roles de unos y de otros en los diversos ámbitos, el análisis de las necesidades e intereses que de allí surgen y la explicitación de los diferentes poderes que se ponen en juego. La perspectiva de género, como método de análisis, contribuye no sólo a una mayor equidad, sino a un desarrollo más sostenible y democrático... Pié de página: ...Se entiende por género un ‘conjunto de ideas, creencias y atribuciones asignados a hombres y mujeres según el momento histórico y cultural específico que determinan las relaciones entre ambos’. El término género no es sinónimo de mujer, sino hace referencia a lo socialmente construido...” (Pág. 17)

En este enunciado se plantea la perspectiva de género como una metodología de análisis, con el objetivo de comprender las representaciones y significaciones sociales entre

hombres y mujeres a partir de la diferencia de poder, contribuyendo así a una *mayor equidad* y a un *desarrollo más sostenible y democrático*. Por lo tanto, podríamos interpretar que se intenta proponer una noción política que plantea la institucionalidad, considerando primero que entre lo masculino y lo femenino habría una distribución desigual del poder, y, segundo, mencionando que la perspectiva de género debe dirigirse a una *mayor equidad*. Luego de este párrafo el siguiente menciona:

“...Por lo anterior, la variable género deberá desarrollarse en forma transversal en la intervención que se realice con el niño/a y su familia deberá reflejarse en el diseño de estrategias considerando las características de ambos géneros de forma no estereotipada ni discriminatoria...” (Pág. 17)

Es en este segundo párrafo donde el recurso enunciativo cambia, y ahora no se ocupa el concepto *enfoque o perspectiva*, sino que se ocupa *variable género*. Hemos expuesto, a partir de la discusión teórica y metodológica, que el concepto *variable género* – o *variable sexo* – es un elemento que refiere a una noción cuantitativa proveniente de los estudios positivistas masculinos. Es decir, a partir de una cuantificación se intenta dar cuenta que existen dos posibilidades corporales del ser humano, que pueden ser atrapadas en una objetividad científica.

Ahora bien, cuando se nombra la palabra *variable*, en el enunciado que estamos analizando, al parecer da la impresión que no se quiere exponer una dimensión cuantificable. Al contrario, lo que se proponen es un *diseño de estrategias considerando las características de ambos géneros*.

La etimología de la palabra *característica* proviene del latín *kharax*, que significa marca, y *ter*, que significa agente, a esto se incluye el sufijo *ica*, que significa *relativo a*. Por lo tanto, podríamos suponer que *característica* se refiere a *la marca de un agente que es relativa*. Por otro lado, según la RAE la palabra *característica* significa *dicho de una cualidad: que da carácter o sirve para distinguir a alguien o algo de sus semejantes*. Pues bien, para entender un poco más lo referido es necesario mencionar qué significa *cualidad*; para la RAE esto significa *cada uno de los caracteres, naturales o adquiridos, que distinguen a las personas, a los seres vivos en general o a las cosas*.

Por lo tanto, cuando se orienta a que las estrategias debiesen ir considerando las características de *ambos géneros*, se menciona que habría un tipo de cualidad natural o

adquirida que se distingue a partir de la diferencia sexual. Esto se reafirma aún más al ocupar el término *ambos*, lo que numéricamente significa dos; es decir cuando se enuncia al *género* el texto se refiere inevitablemente a hombres y mujeres, sin que entren otras posibilidades de identificación o construcción de identidad.

En este sentido, podemos pensar se sigue replicando el modelo de la diferencia sexual que construye el Sistema Sexo/Género a partir de la norma heterosexual. No olvidemos que en el mismo enunciado, posiblemente por error, se ocupa el concepto *variable*, y si relacionamos interpretativamente estos dos significantes, entonces podríamos suponer que cuando se habla de *características* se nomina un elemento del orden “natural” o “esencial”. Es decir, podría estar ocupándose la noción de género para referirse a una estabilidad de la identidad.

Otro enunciado que podría reafirmar lo anterior es el siguiente:

“...También es aconsejable desagregar toda la información por sexo y elaborar diagnósticos territoriales con perspectiva de género cuando corresponda. En cuanto al funcionamiento del proyecto, éste debe contar con información estadística desagregada por sexo, entre ellos los instrumentos de registro y de evaluación de usuario/a, así como su posterior análisis. Pié de página: ... Se entiende por sexo las ´diferencias biológicas entre mujer y hombre determinadas genéticamente´. Se aplica siempre y cuando se trate de características naturales e inmodificables...” (Pág. 17)

Es así como nuevamente aparece un discurso que relaciona la *perspectiva de género* a un análisis de la información de los *sexos* como una *variable*, por lo tanto podríamos suponer que ya no es parte de un error, sino que precisamente se constituye como ideología. Y esta información *desagregada por sexo* responde precisamente a las estrategias de intervención que aparecen con los niños y niñas.

Además, se ocupa la noción de *sexo* de forma separada a la de *género*, situándola en un cuerpo construido por las *ciencias naturales* a partir de nociones *biológicas, genéticas e inmodificables*. En este sentido, se subentiende una cualidad natural que no se relacionaría a lo socialmente construido. Es decir, para este enunciado el cuerpo es estable –natural e inmodificable- y el género sería un elemento cultural que nomina a aquel cuerpo ya diferenciado biológicamente.

Pues bien, como hemos visto en la discusión teórica, esta supuesta naturalidad se transforma en aquello que justifica la disposición de los cuerpos a partir de dos posibilidades estables, de dos sexos que los discursos naturalistas intentan imponer a partir de una cualidad inmutable, pero sabemos que este elemento sería también una estrategia del Sistema Sexo/Género para poder construir y estabilizar la identidad a través de la norma heterosexual del deseo y la separación de la humanidad en dos posibilidades.

Ahora veamos, desde el mismo capítulo que estamos analizando, cómo sería una intervención hacia la infancia desviada centrada en el *enfoque de género* para la institucionalidad.

“...Dado que la vulneración de derechos implica distintos impactos para los niños y las niñas, es importante incorporar la perspectiva de género, de manera de establecer distinciones en la forma cómo las diversas vulneraciones afectan diferenciadamente a niñas y niños para, desde ahí, orientar las intervenciones...”
(Pág. 17)

En primer lugar, se intenta ocupar la *perspectiva de género* para establecer una intervención que dé cuenta de la inestabilidad de los niños y niñas en forma diferenciada, analizando precisamente la vulneración de sus cuerpos, para, así, generar estrategias de acción que los vuelva a una estabilidad centrada en el Sistema Sexo/Género.

“...Asimismo, respecto al trabajo con las familias o adultos significativos, el enfoque de género permite no privilegiar ni discriminar a ninguno de los miembros, evitando centrar la intervención en las mujeres, sin integrar a los hombres (padres, abuelos, hermanos mayores, etc.)
Se propone que los diversos programas desarrollen planes de intervención con perspectiva de género; es decir, que consideren la opinión del padre si es que éste tiene algún nexo con el niño o niña. Además, se intentará motivar la activación de una red de ayuda para las adultas significativas que han estado mayoritariamente presentes en el proceso de intervención, que les permitiría obtener alivio y apoyo propio...” (Pág. 17)

La intervención en la institución familiar, como lo demuestra el enunciado, se centra en la posibilidad de otorgar hacia la *infancia desviada* una estabilidad tanto de las figuras femeninas como masculinas. Hemos descrito en la discusión teórica que justamente esta infancia ha demostrado ser históricamente una niñez carente de figuras masculinas, centrando su posibilidad de vínculos subjetivos en el referente materno. Al darse este

acontecimiento, las políticas dirigidas hacia la niñez se han centrado en una intervención con las mujeres, porque precisamente ellas serían las encargadas de la crianza y el cuidado en la infancia.

Ahora bien, ocupando supuestamente una perspectiva de género, se propone que la intervención también se centre en la figura masculina, porque seguramente según los estereotipos construidos sobre la *infancia desvalida*, los profesionales pueden realizar un ejercicio discriminatorio, porque podrían seguir considerando, como ya se ha descrito en la historia, que las mujeres serían las únicas encomendadas para preocuparse de los niños y niñas. Asimismo, se considera que estas figuras femeninas podrían tener un tipo de carga que sobrepasa su bienestar personal, y desde ahí la búsqueda de redes o instituciones que las pudiesen apoyar en los procesos de crianza.

Si bien, lo anterior puede responder efectivamente a una noción de perspectiva de género dirigida hacia los adultos, no olvidemos que la intervención está centrada en la *infancia desviada* que necesita constituir su estabilidad. Por lo tanto, desde este punto de vista, la inclusión del referente masculino toma toda su relevancia porque permitiría una intervención que se centre en la normalización de los cuerpos de los niños y niñas. Además, al considerar que la figura femenina obtenga apoyo, puede significar que lo deseable es una relación familiar que pueda encausar a la niñez vulnerada en sus derechos hacia el universo de la infancia.

Como ya se mencionó, en los enunciados se considera que existen solo dos géneros, por lo tanto cuando se invoca a lo masculino y se intenta estabilizar a lo femenino, permitiría que los niños y niñas puedan construirse a partir de estas dos posibilidades, y no solo desde una, aquella que en la historia y en nuestra cultura se ha representado en la figura femenina. En este sentido, se puede prevenir que la infancia desvalida, a partir de la inestabilidad de sus cuerpos, se feminice a partir de un solo referente.

Ahora veamos cómo el capítulo específico de la *Residencia* constituye la diferencia sexual y formula las intervenciones sobre el cuerpo de la niñez institucionalizada.

Lo primero a destacar, a diferencia del texto construido en el año 2000, es que el término que principalmente se ocupa es *niños y niñas*. Además en otras ocasiones se ocupa *la barra* de la siguiente forma: *niño/a*.

Es interesante la forma en que el *enfoque de género* intenta aparecer también en la estructura textual. Como signo lingüístico *la barra*, a diferencia del *paréntesis* ocupado en el texto anterior, se usa para hacer referencia a que existen dos o más posibilidad. Es decir en el texto de estos años, ya se considera que lo masculino no sería el referente sino que también lo femenino puede aparecer como posibilidad.

Ahora bien, veamos cómo esto se representa en el contenido del texto:

“...Incorporando un enfoque de derechos, el diseño de las residencias debe considerar la diversidad del sujeto, sus problemas y potencialidades, las condiciones e intereses de su género, la planificación del proceso de intervención y su constante evaluación, manteniendo un alto nivel en la calidad del servicio que presta, de manera de articular una atención que asegure la efectiva superación de las situaciones que provocaron el ingreso de los niños, niñas y adolescentes... Pie de página: ... De igual forma, este diseño deberá considerar los resultados del proyecto anterior (en caso que corresponda) desagregados por sexo y un breve comentario explicativo de los datos, especificando las causales que pudieren justificar las diferencias entre niños y niñas contenidas en éstos...” (Pág. 31)

Es acá donde precisamente nos encontramos en el nivel de las intervenciones sobre los cuerpos de los niños y niñas. Así la institucionalidad orienta a que desde el *diseño de las residencias* se considera *la diversidad del sujeto* y *las condiciones e intereses de su género*.

Es importante analizar cómo en este enunciado se desliza una cierta noción de “naturalidad” frente a las posibilidades del género. Es decir, en primer lugar, se ocupa la palabra *condición*. Según la RAE uno de los significados de esta palabra es *índole, naturaleza o propiedad de las cosas*, otro significado es *natural, carácter o genio de las personas*; un último significado es *aptitud o disposición*. En segundo lugar, la palabra *intereses* significa *inclinación del ánimo hacia un objeto, una persona, una narración*.

Por lo tanto, se puede suponer que las intervenciones deben ir dirigidas hacia la *condición* de género, es decir aquello que “naturalmente” debiese contener una persona a partir de la representaciones sociales sobre la diferencia sexual, que como ya vimos para este texto existe solo dos posibilidades. Asimismo, frente a estas condiciones, se suponen *intereses* o inclinaciones propias de cada sujeto generizado que se identifica con una identidad.

En este mismo enunciado, se menciona que se debe responder a una atención diferenciada, y con un nivel de calidad garantizado, *asegurando la efectiva superación de las situaciones que provocaron el ingreso de los niños, niñas y adolescentes*. Como hemos visto, cuando un niño o niña ingresa a una institución está frente a un cuerpo inestable, por lo tanto al considerar las diferencias de género se insta a provocar la estabilidad deseada en la infancia a partir de lo propiamente masculino y femenino.

Además, como se menciona en el enunciado, esto se complementa con un dispositivo de registro en donde esta diferenciación sexual produce la información necesaria para comprender aún más los fenómenos de vulneración de derecho, generando un saber sobre la sexualidad que posibilite una intervención sobre los cuerpos de forma coherente con lo propuesto anteriormente. Es decir, más que ocupar el concepto de género para referirse a una posibilidad teórica/política, se ocupa para que los discursos de saber puedan analizar los cuerpos inestables productos de su desviación.

Por otro lado, en este texto, al igual que lo descrito en el año 2000, se intenta estabilizar el cuerpo a través de la institucionalización, otorgando condiciones de protección que respondan a una economía que potencie estos cuerpo, y, así, entregar una regularidad que responda a los ideales sobre la infancia a través de la alimentación, de la salud, de la escolaridad, la higiene y el vestuario.

“...**Alimentación** adecuada y suficiente, acorde a las edades y necesidades nutricionales específicas de cada niño, niña o adolescente. Para ello las residencias deberán contar con asesoría nutricional para la planificación de las minutas...” (Págs.33-34)

“...**Acceso a la atención de salud**, de acuerdo a la edad, sexo y necesidades de cada niño, niña o adolescente, incluyendo tratamientos si lo requieren. Todos deberán estar inscritos en el establecimiento de atención primaria (consultorio) del sector, con los controles de salud al día, incluyendo programa de vacunación...”

Acceso al sistema de educación y apoyo en el proceso. Todos los niños y niñas deberán estar matriculados en un establecimiento educacional, asistiendo regularmente... **Higiene personal.** La residencia deberá determinar un programa de higiene para los niños y niñas, que contemple baño diario y dispondrá de los elementos necesarios para su cumplimiento (agua caliente para duchas, jabón, champú, toallas, pasta y cepillos de dientes, toallas higiénicas, etc.)... **Vestuario y ropa de cama.** La residencia deberá proveer a los niños y niñas de vestuario suficiente, adecuado al clima, a su desarrollo evolutivo y a sus preferencias, dentro de lo posible...” (Pág. 34)

Por lo tanto, las intervenciones se centran en un cuerpo vulnerado que es necesario corregir y reparar a través de los procedimientos convocados para maximizar su potencialidad. En esto se incluye, por ejemplo, la necesidad de contar con un saber científico ya sea para la alimentación como para la salud. Además, la *higiene personal* resulta ser un importante mecanismo dado en la internación para homogenizar a los niños y niñas.

Asimismo, para regular estos cuerpos, al igual que en el texto del año 2000, aparece el *examen* como un dispositivo de registro que logra clasificar las situaciones e historias de la desviación. Se menciona:

“...Es imperativo contar con una evaluación diagnóstica de cada caso ingresado que permita conocer la situación de vulneración que motivó la llegada de un niño o niña a la residencia y diseñar el plan de intervención...La fase de diagnóstico debe considerar el proceso de evaluación individual del niño o niña desde su etapa evolutiva, del daño asociado a la vulneración, del impacto generado en el mismo al ser separado de su familia, sus recursos y capacidades y la evaluación de las capacidades parentales de los padres o tutores... (p.36)

Se propone que desde el ingreso, se pueda clasificar de manera óptima las situaciones de cada niño y niña, y los adultos trabajadores deben preguntar, conocer e informarse de la *situación de vulneración*. Esta evaluación debe ser *individual*, considerando su *etapa evolutiva*, *el daño asociado a la vulneración*, *el impacto al ser separado de su familia*, *los recursos y las capacidades*, y una *evaluación de competencias parentales*.

Es importante cómo desde este documento ya se van mezclando los discursos de saber sobre la infancia, expresados en el concepto *etapa evolutiva*, y las intervenciones hacia las familias vulneradoras. Realizando un registro y una evaluación cada vez más especializada en torno a lo que sería el sujeto, sus daños corporales, las relaciones que posee y la incompetencia que han tenido sus cuidadores.

Pues bien, para complementar este registro, a modo de examen, se formula lo que se llama un *Plan de Intervención*, donde se explicitan los objetivos e ideales que se deben alcanzar en la internación para reparar los cuerpos vulnerados de los niños y niñas.

“...Cada niño, niña o adolescente deberá contar con un Plan de Intervención elaborado por el equipo de la residencia. Este debe contener las acciones en los ámbitos educativos, recreativos, de salud, participación, etc...” (Pág.36)

“...El desarrollo del Plan de Intervención debe registrar todas las actividades, con quién se realizó, la fecha, el profesional responsable, los resultados obtenidos y avances, como también las sugerencias, modificaciones y observaciones que se requieran efectuar...” (Pág.37)

Como se puede visualizar, la técnica que aparece en estos años, llamado *Plan de Intervención*, funciona también como registro de los movimientos corporales que tienen los niños y niñas dentro de la institución. Además, se plantea como un instrumento que regula el quehacer de los adultos trabajadores referentes de estos niños y niñas, instaurándose una vigilancia y una mirada aún más minuciosa sobre los cuerpos e identidades inestables de los sujetos que son producto de la internación.

Por lo tanto, en este texto, se incluye un instrumento que homogeniza las intervenciones dentro de una situación de institucionalización. Observando a través del prisma de un conjunto de datos, que precisamente es construido como un dispositivo en sí mismo, tanto de *vigilancia jerarquizada* como de *sanción normalizadora*.

En este examen se contempla toda la información necesaria para identificar y clasificar a la niñez internada. Por ejemplo, se piden datos del *Nombre, Fecha de Nacimiento, Edad, Sexo, Motivo de Ingreso, Fecha de egreso, Personas con las que se trabaja para el egreso*. Es decir, todas las categorizaciones que implican poder normalizar los cuerpos vulnerados. Además se incluye un *Plan de Acción* que contempla el *Diagnóstico de la situación de vulneración de derechos, objetivos (con el niño/a, familia y/o adultos significativos), Actividades programadas, Responsable, Resultados esperados, Tiempo estimado de la intervención*.

Como ya hemos dicho, este instrumento se transforma en un verdadero dispositivo de observación y control de conductas, al igual que un panóptico. Posiblemente esto llega al extremo de intentar registrar la salida de la institucionalización y trabajar directamente con los familiares vulneradores, reparando aquello que ha fallado en un primer momento en la historia de la niñez vulnerada, precisamente porque se considera que si un cuerpo fue vulnerado y constituido como inestable, entonces esta responsabilidad recaería sobre la familia desviada.

“...Uno de los aspectos fundamentales a trabajar es el mejoramiento de las capacidades parentales de las familias de los niños y niñas, para lograr el aumento de las habilidades y competencias que permitan la integración familiar. Como se ha mencionado anteriormente, esta intervención puede ser realizada directamente por el equipo técnico de la residencia...” (Pág. 37)

En este sentido, se puede proponer que el modelo de familia burguesa construido desde los siglos XVII y XVIII en Europa, en este caso actualizado a partir del modelo de *capacidades parentales* que ya analizamos en el capítulo anterior, sigue siendo el lugar donde la infancia debe situarse, y aunque esté obligatoriamente separada de la familia producto de la institucionalización, de igual forma se debe trabajar con estos agentes desde dentro. Esto con el objetivo de retomar la estabilidad perdida, restituyendo los modelos hegemónicos imperantes en nuestra cultura en donde por supuesto se encuentra el Sistema Sexo/Género como referente estable.

Un último elemento para producir el control corporal de los niños y niñas vulneradas/os en sus derechos es la distribución espacial de la institución, que al igual que en el texto del año 2000, se divide por zonas de saturación sexual y clasificación.

“...Infraestructura, equipamiento y condiciones de seguridad. La infraestructura disponible deberá ser segura, contando con las certificaciones necesarias al día. Al mismo tiempo se deberá procurar que cuente con dependencias diferenciadas para las actividades cotidianas, que permitan el funcionamiento en grupos pequeños y que aseguren espacios de privacidad de los niños y niñas (dormitorios y baños especialmente). Deberán existir camas individuales...” (Pág. 34)

“...La separación de los niños, niñas y adolescentes al interior de la residencia debe ser de acuerdo a su edad, sexo y/o características específicas, tomando en cuenta el desarrollo evolutivo de cada uno de ellos...” (Pág. 36)

De la misma forma que en el año 2000 aparece la noción de *privacidad* de aquellos espacios que se significan como íntimos. Si bien es cierto ya no aparecen conceptos como *seguridad o higiene*, pero sí se intenta normar que los espacios estén determinados para diferentes funciones, de la misma manera en que se ha estructurado históricamente la *Casa* como una arquitectura familiar, que aparece en la modernidad para regular los placeres.

En este sentido, nuevamente se agrupan tanto por edad como por sexo, con el objetivo de regular los cuerpos a partir de identidades estables y de identificaciones imaginarias que respondan a estas dos determinantes. En primer lugar, una jerarquía de los cuerpos a partir del factor etario, y, en segundo lugar, una estabilización de los cuerpos a partir de la diferencia sexual impuesta por el Sistema Sexo/Género.

Algo que se agrega en el texto que estamos analizando, respecto a la arquitectura, a diferencia del anterior, es una norma hacia el emplazamiento institucional. Es decir, el lugar donde la institución debe estar ubicada.

“...La infraestructura debe facilitar una adecuada atención. Deberán ubicarse en lugares de fácil acceso a los servicios de la comunidad...No deben estar ubicados en zonas peligrosas para su salud o seguridad... y tampoco dificultar el acceso de sus familiares y el personal...” (Pág. 42)

Por lo tanto, no solo se intenta normar la arquitectura interior sino que también se recomienda que el lugar institucional esté protegido para estabilizar los cuerpos de los niños y niñas, evitando *zonas peligrosas para la salud o seguridad* y un acceso correcto a las instituciones a las que debe recurrir la niñez desviada. Además, tal como se ha mencionado, en esta nueva forma de institucionalización también se incluye directamente a las familias para poder intervenirlas, por lo tanto el acceso de ellas a la institución se debe contemplar al momento de ubicar en el espacio la Residencia.

Como se ha presentado durante este subcapítulo, el texto analizado es el primero que intenta incluir un *enfoque de género*. Así, a pesar de que en un primer párrafo se define como un enfoque político, luego va transformándose y ocupando para referirse a una estabilidad que el Sistema Sexo/Género propone.

Lo anterior, se hace aún más explícito en las intervenciones sobre los cuerpos de los niños y niñas, tomando incluso mayor fuerza la posibilidad de estabilizarlos a partir de dos géneros contruidos socialmente. Es decir, podemos finalmente interpretar que se ocupa este enfoque para reproducir la matriz heterosexual del deseo impuesto por el sistema simbólico que construye la diferencia sexual. Por lo tanto la inestabilidad y reconstrucción de los cuerpos institucionalizados debe responder a aquella regularidad o norma.

7.3.3. Las Residencias con Género

Durante el año 2007 se crean dos textos que dan cuenta de los cambios que la institucionalidad ha tenido para trabajar con la infancia desviada. Es interesante, como ya se ha mencionado, que en este tiempo se piensen dos tipos de Residencia distintas según un criterio etario. Para esta investigación, lamentablemente, no fue posible acceder a las decisiones técnicas que se tomaron para efectuar tal separación.

Ahora bien, en la introducción del texto referido a la institución para los niños y niñas menores de 6 años, se menciona que el contexto estatal de esta época le da una especial importancia a la primera infancia, situación que no había ocurrido años anteriores. Esta importancia eminentemente política posiblemente marca las decisiones que se tomaron para construir un nuevo tipo de institución.

Además, como se mencionó en el anterior subcapítulo, desde el año 2002 en Chile se ha ido trabajando el *enfoque de género* dentro de las políticas estatales. Por lo tanto, en el Servicio Nacional de Menores ha debido incluir este enfoque dentro de sus líneas de acciones.

A diferencia del texto construido en años anterior, donde el *enfoque de género* era tomado como un marco general para todas las intervenciones y programas dirigidos a la infancia vulnerada en sus derechos, los textos que analizaremos a continuación incluyen las intervenciones desde el género, a partir de la misma situación de institucionalización.

En este sentido, SENAME, al parecer, fue especificando su accionar aún más sobre este enfoque y lo transformó en un instrumento técnico de acción para los niños y niñas internadas/os.

En los textos que analizaremos a continuación se presenta una particular diferencia respecto a la inclusión del *enfoque de género* dentro de la intervención. Como ya se mencionó cuando analizamos la estructura de los textos, en la Residencia para niños y niñas menores de 6 años, este enfoque se sitúa en el texto como un capítulo aparte dando a entender que es un elemento transversal en la intervención. Mientras que en el texto de los niños y niñas mayores de 6 años el enfoque se incluye como un subcapítulo de otro que se nomina *Orientaciones Técnicas*.

Veamos entonces qué dicen estos textos primero desde el llamado “Lineamientos Técnicos Específicos: Modalidad Residencia de Protección para Lactantes y Pre-escolares”:

“...En relación al enfoque de género, los proponentes deben consignar en su propuesta la información desagregada por sexo, explicitando en el diagnóstico del proyecto las similitudes y diferencias visualizadas entre niños y niñas que esperan atender...” (Pág. 19)

Es decir, al igual que en el texto construido durante los años 2003-2004, en primer lugar se piensa que la inclusión del enfoque de género tiene que ver con la *variable sexo*, y se propone que a partir de esta variable se debe lograr visualizar las diferencias en la atención. Pues bien, como ya lo hemos mencionado, si el género se implica en la *variable sexo* entonces solo es posible pensar en dos posibilidades de construcción de cuerpo; a saber el hombre y la mujer, con sus respectivas características masculinas y femeninas. Por lo tanto, como variable, nuevamente se propone que el género obedece a la diferencia sexual que instaaura el sistema simbólico imperante. Esto se sigue explicitando en el siguiente enunciado:

“...De igual manera, deben considerar la incorporación de este enfoque en los informes de avance e incluir, en el informe de evaluación anual, un análisis de género sobre la base del trabajo desarrollado a lo largo del tiempo de permanencia de los niños/as, lo que permita dar cuenta de la relación entre el derecho vulnerado, la gravedad del daño y el sexo de los/as niños/as afectados/as, así como evidenciar en un análisis diferenciado, los diversos cambios experimentados, recursos disponibles para superar la causal de ingreso y tiempo de permanencia de niñas y niños...” (Pág. 19)

En este sentido, el enfoque de género, como se ha podido ver desde el texto analizado, nuevamente se ocupa como una posibilidad técnica que intenta describir la inestabilidad de los cuerpos de niños y niñas a partir de la información recopilada sobre la diferencia sexual. Es decir, se genera una observación y registro biopolítico en la medida de que se pueden relacionar variables como *derecho vulnerado*, *gravedad del daño* y *sexo*, para dar una mejor explicación sobre los cuerpos de la niñez desviada, y así poder ser más efectiva una intervención que corrija los cuerpos dañados.

Ahora bien, respecto a las intervenciones directas sobre los niños y niñas institucionalizadas/os, a partir de este enfoque, se menciona:

“...Al mismo tiempo, deben plantear algún objetivo o meta tendiente a reflexionar y trabajar el tema de género con niños y niñas, a través de intervenciones diferenciadas para cada uno de ellos, donde se identifiquen y reconozcan las diferencias propias...” (Pág. 19)

“...Considerar la opinión de niños y niñas, cuando sea posible, permitirá la realización de las distintas actividades que desarrolla el centro, respetando sus intereses y evitando que los estereotipos de género coarten la posibilidad de participación de cada sexo...” (Pág. 20)

A diferencia de los textos anteriores, acá se menciona explícitamente que el enfoque de género puede ser ocupado en la intervención los niños y niñas. Esto es posible a través de dos formas, en primer lugar transformándolo en un *objetivo o meta tendiente a reflexionar y trabajar el tema de género con niños y niñas*. Es decir, esta responsabilidad primeramente recae en los adultos trabajadores dentro de la institución que deben *reflexionar* sobre estos temas. Pues bien, se espera que el resultado de esto sea una intervención diferenciada para niños y niñas *donde se identifiquen y reconozcan las diferencias*. Claramente no podemos saber solo a partir de estos enunciados a qué *diferencias* se refieren. Pero si unimos la consideración del *enfoque de género* con la variable *sexo*, entonces lo que se puede proponer en la intervención es que niños y niñas reconozcan la diferencia sexual como un referente identitario. Es decir, interpretativamente las intervenciones intentan generar una estabilidad corporal a través de una identificación imaginaria a partir de lo que produce el Sistema Sexo/Género.

Por otro lado, la segunda forma de trabajo del *enfoque de género* con la niñez institucionalizada es a partir de la misma opinión de los niños y niñas sobre las actividades a realizar, previniendo puntualmente los *estereotipos de género* que pudiesen reproducir los adultos que trabajan con los cuerpos de los niños y niñas. Ahora bien, es interesante cuando menciona que estas actividades no deben *coartar la posibilidad de participación de cada sexo*; aunque en estricto rigor parece ser una frase construida gramaticalmente de forma correcta, el acento lo podemos poner cuando se ocupa la palabra *sexo*, la que posiblemente reemplaza la palabra *sujetos, personas o niños y niñas*. Es decir, se está proponiendo que las actividades no deben coartar la participación de la diferencia sexual biológica, vista como una variable y no como una producción cultural.

Ahora analicemos como el *enfoque de género* se lleva a la institución familiar:

“...El equipo profesional del Centro de incentivar y facilitar siempre, la participación igualitaria de adultos significativos de ambos sexos, en las diversas actividades que se realicen en el centro (entrevista, talleres u otras), siempre y cuando esto no afecte el interés superior del niño/a. Más específicamente, se debe propiciar la participación de figuras masculinas significativas para el niño o niña en el proceso de habilitación de competencias parentales en la familia. Se debe explorar la posibilidad de trabajar la habilitación de competencias parentales con el padre del niño o niña, aún cuando éste no posea la tuición a ese momento...” (Págs .19-20)

“...Esta consideración, responde a que históricamente quienes se han involucrado mayoritariamente en la gestión de los centros han sido las mujeres (abuelas, tías, madres y otras), ya que en la mayoría de los tipos de familias que son atendidas es la mujer la jefa de hogar y para ello se deben realizar gestiones de coordinación con las instancias de la red local, como oficinas para la mujer u otras, a objeto de colaborar en su desarrollo integral...” (Pág. 20)

Nuevamente, de la misma forma que el texto construido en los años 2003 y 2004, se pretende incluir en la intervención una participación igualitaria de los adultos que pertenecen a *ambos sexos*. Es acá, donde precisamente se menciona que los géneros son solo dos; masculino y femenino. En este momento, la participación de lo masculino se intenta proponer y unir a un recurso técnico y de saber propuesto por la noción de *competencias parentales*, enfocando el trabajo a *habilitar*, o rehabilitar, los modelos que provienen desde el modelo de la institución familiar burguesa, con el objetivo de que los niños y niñas con cuerpos inestables pudiesen construir sus referentes identitarios.

De la misma forma en que se propuso en el texto precedente, se debe incentivar que la figura femenina, o *la mujer jefa de hogar*, se establezca a través de otras instituciones que le entreguen un *desarrollo integral*, con el objetivo de retomar el camino conducente a que la infancia pueda volver al desarrollo deseable imaginariamente.

Ahora bien, veamos cómo se expresa el *enfoque de género* en el texto denominado “Bases Técnicas Específicas: Modalidad Residencias Especializadas”, enfocado en la construcción de Residencia para niñas y niños mayores de 6 años.

“...En aquellas residencias donde se atienda a población mixta, se debe consignar en la propuesta la información desagregada por sexo, tanto en el diagnóstico como en la experiencia anterior de trabajo -se ésta es pertinente a la actual presentación-, con un breve análisis que considere las similitudes y diferencia

tanto de la situación de vulneración de derechos que afectan a niños y niñas, como su tiempo de permanencia... deben considerar la incorporación de este enfoque en los informes de avance e incluir, en el informe de evaluación anual, un análisis de género sobre la base del trabajo desarrollado a lo largo de un año, lo que permita dar cuenta de la relación entre el tipo de derecho vulnerado, la gravedad del daño y el sexo de las personas afectadas, así como evidenciar los diversos cambios experimentados..." (Pág. 5)

Respecto a las intervenciones con niños y niñas se menciona:

"...Al mismo tiempo, deben plantear algún objetivo o meta tendiente a trabajar el tema de género con niños y niñas..." (Pág.5)

"...Considerar la opinión de niños y niñas para la realización de distintas actividades que desarrollan el centro, respetando sus intereses y evitando que los estereotipos de género coarten la posibilidad de participación de cada sexo..." (Pág.6)

Sobre la intervención familiar se dice lo siguiente:

"...Históricamente quienes se han involucrado en los programa de SENAME son las mujeres (abuelas, tías, madre y otras), por tanto es importante incentivar la participación de la familia, especialmente de figuras significativas masculinas (adultos) en las distintas actividades que se realicen en el centro (entrevistas, taller u otras), siempre y cuando ello no afecte el interés superior del niño/a, o no exista alguna orden en sentido contrario del tribunal...". (Pág. 6)

Aunque de una forma mucho más breve y concisa, se puede apreciar que la inclusión del *enfoque de género* en este último texto, contiene las mismas nociones que en el texto anterior. Precisamente los dos textos son realizados en el año 2007, pero a pesar de presentarse una distinción etaria al parecer la noción de género es invariable en cada Residencia. Es decir, se pretende estabilizar de la misma forma la *variable sexo* y la referencia identitaria entre lo masculino y lo femenino sobre los cuerpos de los niños y niñas vulneradas/os en sus derechos.

Por otro lado, lo que sí marca una notable diferencia es que cuando se habla de la inclusión de la figura masculina en los niños y niñas menores de 6 años, se ocupa el concepto técnico de *competencias parentales*, pero posiblemente esto se dé porque para el contexto nacional este colectivo represente una mayor importancia en torno a las políticas dirigidas en pos del futuro de la Nación.

Pues bien, ahora veamos cómo se dan las intervenciones sobre los cuerpos de los niños y niñas institucionalizados, con el objetivo de analizar si se reproduce la estabilidad que se propone cuando se incluye el *enfoque de género*. Además, distingamos si se marcan diferencias a la hora de proponer la división etaria de las Residencias.

Respecto a la Residencia para niños y niñas menores de 6 años se menciona:

“...Asegurar una adecuada calidad de vida a lactantes y preescolares, atendidos en las residencias, satisfaciendo sus necesidades básicas, físicas, psicológicas y sociales, con el fin de minimizar el impacto que se produce en su desarrollo integral, la separación de su entorno familiar y posterior internación...” (Pág.8)

“...Garantizar la cobertura de necesidades físicas y de desarrollo en los lactantes y preescolares tales como vestuario e implementos de higiene personal suficientes y adecuados, alimentación acorde a sus necesidades nutricionales (atendidos factores de edad, características de desarrollo, carencias nutricionales, entre otros), acceso a la salud y establecimientos educacionales...” (Pág. 11)

Como se puede advertir, las satisfacciones de las necesidades corporales se han mantenido durante los textos presentados en la década del 2000. Ahora bien, lo que incluye este texto de forma novedosa es la consideración de que esta estabilidad tiene el objetivo de *minimizar el impacto que se produce en su desarrollo integral, la separación de su entorno familiar y posterior internación*. Frente a este punto se incluye una satisfacción de *necesidades psicológicas y sociales*. Ahora bien, la intervención desde estos niveles se explica a partir del siguiente enunciado:

“...Además de la cobertura, los servicios entregados deben ser de calidad considerando la estimulación adecuada a cada uno de los niños y niñas residentes dando respuesta a sus necesidades psicológicas, sociales y educativas, la generación de ambientes cálidos, afectivos y saludables que fomenten el buen trato, faciliten el proceso de adaptación a la residencia y al sistema de educación preescolar y/o escolar, según edad del niño o niña, cumpliendo con las normas de higiene en el personal, especialmente quienes tienen trato directo y estable con ellos/ellas...” (Pág. 11)

Por lo tanto, la estabilización de los cuerpos institucionalizados ahora pasa por factores psicológicos y sociales en donde se mezclan elementos técnicos a través de la *estimulación adecuada, ambientes cálidos, afectivos y saludables que fomenten el buen trato*.

Para entender a qué se refiere el enunciado con la noción de *estimulación adecuada* es indispensable dirigirse a otro texto construido por el SENAME llamado “Manual de Estimulación Temprana Socio-Afectiva Para Bebés de 0 a 12 meses”, elaborado en el año 2007.

En este manual se menciona que los tres primeros años de vida son fundamentales para el desarrollo de la salud mental de una persona, y la influencia de los vínculos es primordial para integrar un desarrollo *sano*, permitiendo que se integren todas las *potencialidades* de los niños y niñas. “(...) es sabido que no todos ellos(as) pueden experimentar esta plataforma de relación de apego, ya que muchas veces los afecta una serie de condiciones de riesgo y alta vulnerabilidad (...)” (SENAME 2007: p. 4)

El documento sigue explicitando que los *estudios del apego*, han demostrado que una de las mayores condiciones de vulnerabilidad en niños y niñas se da producto de la institucionalización. Por lo tanto este manual se constituye en una guía para el trabajo de los adultos que acompañan a los niños y niñas internadas/os, invitando a que estos adultos tengan las *capacidades* necesarias para motivar un *desarrollo sano*. Se menciona: “(...) Para que los niños puedan crecer de modo sano, necesitan relaciones de apego seguras, afectivas y estables con otras personas (...)” (Ibíd.: p. 6)

Lo que sigue dentro del manual son un conjunto de técnicas que los/las cuidadores/as, o adultos/as trabajadores/as, pueden seguir con el fin de ir estimulando diferentes partes el cuerpo de un niño o niña, a través de un trabajo psicomotor. Finalmente se presenta un recuadro de los cuatro tipos de apego posible que se pueden dar en la infancia, con consejos como evitar los apegos negativos y potenciar los positivos o *seguros*.

Como se puede apreciar, durante estos años, específicamente para el colectivo de niños y niñas que pertenecen a una infancia temprana desviada, las técnicas de saber/poder sobre los cuerpos se hacen cada vez más minuciosas, específicas y constructivas de estabilidad. A partir de estas técnicas científicas se intenta evitar lo negativo, o inseguro, y promover lo positivo, o seguro, para potenciar los cuerpos acordes el destino deseado.

En el capítulo anterior ya hemos analizado la noción de *apego*, y sugerimos que la estabilidad que se intenta entregar es la primera relación con el género femenino, precisamente porque esta teoría supone a la madre como el referente de aquella estabilidad.

Lo que no se mencionó, y ahora es preciso nombrar, es que el inventor de esta teoría, John Bowlby, es uno de los principales representantes de la escuela inglesa de psicoanálisis, el cual incluso fue supervisado por Malenie Klein. Luego de un tiempo, a partir de sus estudios entre las madres, los bebés y el ambiente, donde se interesaba profundamente por las niñas y niños *desadaptados*, comenzó a relacionar un biologicismo a partir de una comparación entre la conducta de los animales y las personas, intentando encontrar patrones de interacción sanos y patológicos en el desarrollo del ser humano. Estas propuestas, que las construía a la luz de la teoría Darwiniana, le valieron su expulsión de la sociedad psicoanalítica por ser acusado de ignorar al *inconsciente*, ya que sus estudios se centraban en las conductas y en la búsqueda de patrones.

Esta descripción ayuda a dar cuenta que principalmente las nociones de *apego* y *estimulación temprana*, son producto de una biopolítica engarzada con el saber científico, en el sentido de que se propone que la construcción de los cuerpos estables se debe basar en un control de las conductas, porque solo así se puede llegar a lo supuestamente *sano*.

Ahora bien sigamos analizando cómo se controlan los cuerpos de los niños y niñas de la infancia temprana a partir de algunos enunciados que corresponden al *examen*. Dentro de los objetivos específicos, se menciona:

“...Realizar una evaluación psicomotriz de cada niño o niña ingresado, la cual permitirá elaborar y desarrollar un plan de estimulación acorde a la etapa evolutiva en la cual se encuentra y sus necesidades especiales de desarrollo...”

...Actualizar los antecedentes de la evaluación psicológica y social, que se realizó a los adultos que tenían a su cuidado al niño/a, antes de ser ingresado a la residencia, con el objeto de determinar con qué recursos familiares se cuenta para iniciar la intervención por medio de la elaboración de un plan de acción, destinado a dar continuidad a las intervenciones realizadas previamente, evitando con ello la sobre exposición, y/o en caso de no contar con dichos recursos, evaluar la susceptibilidad de adopción....

...Evaluar y fortalecer la capacidad parental de la familia nuclear o extensa, a través de una intervención familiar, que los habilite para asumir responsablemente el cuidado personal del lactante o preescolar en el más breve plazo....” (Pág. 8)

Es decir, las evaluaciones se van dirigiendo hacia tres focos de observación que permiten distinguir la inestabilidad de los niños y niñas. En primer lugar una evaluación

psicomotriz, es decir centrada en la observación del cuerpo y sus conductas, en segundo lugar una evaluación de su historia psicológica y social a partir de los recursos familiares, y, en tercer lugar, una evaluación de la *capacidad parental de la familia nuclear o extensa*. A partir de estas primeras evaluaciones se debe ir profundizando el diagnóstico con el objetivo de preparar la intervención.

“...Posteriormente se debe realizar un proceso de profundización que dé cuenta, por una parte, de la o las situaciones que están a la base de la separación familiar, el nivel de daño presentado y el grado de vulnerabilidad..., consignar las competencias y capacidades parentales en aquellos adultos responsables de la crianza del niño/a, constatando la presencia o carencia de recursos protectores y redes comunitarias, con la finalidad de establecer un pronóstico de su situación..” (Pág.16)

“...Sobre la base de esta información se elaborará el Plan de Intervención Familiar que incluya al niño/a, a sus referentes y las redes, velando en todo momento por el interés superior de éste.

Si los resultados de la actualización indican que el niño/a ha sido victimizado/a por ejercicio de maltrato, abuso sexual infantil, explotación, trata y/o tráfico de personas, no sólo se debe dar cuenta a la Fiscalía correspondiente, sino además potenciar que se realice una evaluación pericial especializada, para luego sugerir a esta instancia la derivación a un programa reparatorio.

En aquellos casos, en que los resultados de las evaluaciones destaquen la presencia de recursos protectores que permitan -tras un proceso de intervención breve- restituir el derecho del niño/a a vivir en familia, se hace más propicio el plan de intervención orientado a la reinserción favorable del niño/a, lo que potencia el desarrollo infantil acorde a sus capacidades y etapa evolutiva...” (Págs.16-17)

Como se puede apreciar, la profundización diagnóstica y la elaboración de la intervención en estos niños y niñas, debe ir acorde a lo trabajado con la institución familiar. En este sentido, el referente estable para los cuerpos desviados es precisamente una familia que muestre una responsabilidad en sus cuidados, que sea *competente* en ejercer su rol y al mismo tiempo que permita ser intervenida por la institución. Claramente el ideal en este texto, al igual que en los anteriores, sigue siendo el modelo de familia burguesa, pero técnicamente se asume con mayor fuerza ya que incluso se crea un Plan de Intervención Familiar.

Ahora bien, a partir de los exámenes consignados y con el objetivo de producir una maximización de los cuerpos para llegar a la estabilidad, también se proponen intervenciones directas dentro de la institución con los niños y niñas.

“...Cada uno de los casos ingresados deben contar con un plan de estimulación orientado a potenciar su desarrollo cognitivo, emocional, psicomotor y social...Los equipos técnicos deberán diseñar y aplicar un plan de estimulación acorde a la población atendida, programa que será reforzado a diario por las educadoras de trato directo, sobre todo en consideración a que son ellos/as quienes interactúan permanentemente con los niños y niñas...” (Pág.18)

Estos niños y niñas, que ahora son considerados *casos* producto de la institucionalización, deben recibir una planificación constante y vigilante sobre sus cuerpos, transformándose en un rutina donde lo adultos trabajadores despliegan los objetivos institucionales. Así, la producción de un futuro próspero, a partir de la docilidad-utilidad de los cuerpos, puede encausar a aquellos cuerpos que se desviaron producto de una vulneración de derecho. Es precisamente este cuerpo desviado el que se intenta expulsar, y las técnicas científicas biopolíticas ayudan a restablecer la identidad perdida.

Por otra parte, cuando se intenta producir la arquitectura de la institución en este texto, lo que se propone es justamente un lugar que pueda proteger los cuerpos de los niños y niñas, así como también el acceso a las otras instituciones que los debiesen acompañar y la posibilidad de un emplazamiento cómodo para que la institución familiar pueda acceder fácilmente.

Lo interesante en la división espacial de esta institución es que no aparece la idea de diferencia sexual, es decir, podríamos suponer que para esta Residencia no se torna un factor relevante la idea de estabilizar los géneros desde la temprana infancia, quizás porque se consideran dentro de una edad en que estas diferencias no se lograría percibir o posiblemente porque se piensa que la estabilidad del Sistema Sexo/Género se la otorga la institución familiar y las intervenciones en el cuerpo que propone el discurso científico para la infancia temprana.

Ahora veamos, de forma más sucinta, cómo se construyen los cuerpos de los niños y niñas mayores de 6 años, a partir de las técnicas de exámenes, intervención y distribución espacial. Respecto al examen se menciona:

“...Registro del ingreso del niño/a al proyecto y recopilación de los principales antecedentes de su situación; establecer coordinación inmediata y permanente con programa especializado en la reparación...Consiste en una verificación de las evaluaciones con que el niño, niña y adolescente ingresa a la residencia, sus

antecedentes sociales y evaluaciones psicológicas previas, historia de vida, factores de riesgo, recursos personales, redes familiares o significativas de apoyo a los niños, niñas y adolescentes... de manera de aportar elementos que sustenten los tratamientos a efectuar por los programas especializados de intervención reparatoria y abordar situaciones de crisis que se pudieran producir durante su estadía...” (Pág.2)

Es decir, nuevamente aparece el examen frente a la recopilación de antecedentes históricos, evaluaciones psicológicas, relaciones familiares, entre otros. Ahora bien, se explicita que este registro servirá para efectuar la intervención y al mismo tiempo *abordar situaciones de crisis* que se dan dentro de la institucionalización de estos cuerpos inestables. Por lo tanto este examen de conductas también da dentro del Plan de Intervención en donde se obtiene la vigilancia de la *niñez vulnerada*:

“...El plan de trabajo debe ser registrado en la carpeta individual de cada caso, considerando los resultados esperados y tiempos estimados de intervención en cada una de las áreas a abordar...

...El plan consignará:

- 1. Un diagnóstico de la situación del niño/a, a partir de la información recopilada del tribunal, del propio niño/a o terceros significativos y de sus necesidades inmediatas.*
- 2. Objetivos del plan con el niño/a o adolescente, con su familia cuando no afecte su interés con el programa especializado respectivo.*
- 3. Las actividades a desarrollar, fecha y responsable de su ejecución.*
- 4. Los resultados esperados y tiempo estimado para la ejecución de las actividades.*
- 5. Sugerencias u observaciones individuales cuando corresponda...”* (Pág. 3)

Nuevamente, al igual que en el texto construido entre los años 2003 y 2004, aparece una vigilancia minuciosa de las individualidades; es esta vigilancia y mirada de los adultos trabajadores lo que logra permitir la estabilidad de sus cuerpos. Ahora bien, esta estabilidad dentro de la institucionalización también se trabaja a través de la rutina diaria de las actividades.

“...En su accionar cotidiano, este tipo de residencias deben desarrollar rutina y acciones que contribuyan al proceso de reparación y restitución de derechos de niños y niñas y adolescentes víctimas de graves vulneraciones... Es importante señalar, que las actividades que se realizan en las residencias deben estar en coherencia con la edad, sexo, intereses y situaciones de los niños, niñas y adolescentes, y siempre orientadas al propósito de fortalecer los recursos personales de estos y contribuir al proceso reparatorio correspondiente... ...Al respecto, es factible desarrollar talleres de diverso tipo, que aborden la integralidad

del sujeto, por ejemplo, de desarrollo personal, de apoyo escolar, recreativos, deportivos, de manualidades y de relajación... En este sentido, la rutina diaria de las residencias constituye también un componente terapéutico, de medición y apoyo a los procesos de los niños/as, que son conducidos por los equipos técnicos de los programas a cargo de la intervención...” (Pág.1)

Es interesante cómo se considera en estos enunciados que la *rutina* es un componente terapéutico en sí mismo y al mismo tiempo es un componente de medición. Precisamente acá nos encontramos en el lugar de la biopolítica institucional, en el sentido de que es la concepción de la rutina lo que demuestra la clasificación, estabilización y producción de los cuerpos.

Por otro lado, acá aparece claramente la estabilidad del Sistema Sexo/Género, ya que se precisa que las actividades deben ir en coherencia con el sexo de los niños y niñas, y esto deberá construir al *proceso reparatorio* de lo que podríamos interpretar como su inestabilidad corporal anterior. Desde este lugar se deben instalar talleres o labores que maximicen la estabilidad a partir de lo que se considera la *integralidad del sujeto*.

Pues bien, tal como lo hemos visto en los otros textos, un último elemento que estabiliza la construcción de los cuerpos vulnerados en la niñez, es la construcción arquitectónica y la división de los espacios dentro de la institución.

“...proporcionar ubicación de acuerdo a edad, sexo y ciertas características específicas del desarrollo evolutivo...” (Pág. 2)

“...Las residencias especializadas deben contar con instalaciones físicas que permitan el desenvolvimiento de la vida diaria, en espacios habitacionales diferenciados por sexo, edad y factores de complejidad, determinados por las problemáticas abordadas y las características y exigencias de los respectivos tratamiento...”(p.4)

A partir de estos dos enunciados, nuevamente se presenta el ejercicio de control a través de la división de los espacios, lo que debiese entregar una cierta regularidad a las identidades de los niños y niñas a partir de la identificación con un grupo de pares. En este sentido, la división sigue siendo por factores etarios y de diferencia sexual, inmiscuyéndose en esto el Sistema Sexo/Género.

Además, se propone que los *espacios habitacionales*, es decir los lugares de *saturación sexual*, se diferencien también por factores de complejidad. Es decir, los cuerpos más inestables, evaluados según gravedad de vulneración, deben agruparse de forma separada de los cuerpos menos inestable. Lo interpretable de esto, es que posiblemente se intente prevenir, a partir de esta distribución corporal, que se contaminen y se transformen en una masa que no pueda ser controlada.

Por último, para este texto sigue siendo importante el emplazamiento institucional.

“...Localización.

- Asegurar que las residencias estén ubicadas en un territorio de fácil acceso y congruente con la necesidad de reparación.
- Asegurar que las residencias estén alejadas de focos habituales de tráfico y consumo de droga, delincuencia y/o explotación sexual comercial.
- Asegurar la accesibilidad a los servicios necesarios para los niños, niñas y adolescentes. Para ello, los centros deben considerar en su ubicación, la proximidad de servicios como educación, salud, recreación u otros requeridos...” (Pág.4)

A partir de los tres puntos descritos en este enunciado, se intentan controlar los factores externos a la institución que pudieren pervertir el proceso de estabilización corporal. En este sentido la institución debe tener *fácil acceso* para contribuir al proceso reparatorio. Además debe estar alejada de *focos* que pudieren persuadir a la inestabilidad de los cuerpos desviados pertenecientes a una institución, a esto se incluye la *droga*, la *delincuencia*, y la *sexualidad*; es decir, tres elementos que contribuyen al desorde esperable para la infancia.

Como hemos en este subcapítulo la intervención del *enfoque de género*, ahora dentro de la institución, puede llegar a ser una estrategia que permita normalizar y corregir los cuerpos inestables. Por lo tanto, en los textos analizados este enfoque está muy lejos de su consideración política.

Hemos vistos cómo los patrones de institucionalización se han replicado, pero se edifica una nueva institución dirigida hacia los niños y niñas menores de 6 años. Lo interesante de este modelo es que se construye una ciencia con técnicas específicas para trabajar en la estabilidad de los cuerpos. Así, las nociones de diferencia sexual y género van

desapareciendo en la infancia temprana, pero se vuelven más fuertes dentro de la institución familiar.

Claramente la institución para mayores de 6 años, no precisa el conocimiento científico que se erige en la institucionalización para niños y niñas más pequeños. A diferencia de estos últimos, los mayores se someten a un control disciplinar más intenso a partir de la división del espacio, la rutina y el registro de conductas.

Pues bien, durante todo este capítulo hemos podido apreciar cómo el Sistema Sexo/Género se va constituyendo para intervenir los cuerpos. Lo que se da por supuesto es que este Sistema entrega un orden simbólico que estabiliza a los cuerpos vulnerados en sus derechos, abyectos de lo culturalmente normado. Es ahí donde el género resulta un marco regular para controlar la sexualidad y los cuerpos de una niñez que se debe devolver al mundo infantil.

8. CONCLUSIONES

En el capítulo de análisis se ha intentado dar cuenta, a partir de los dispositivos textuales, cómo aparecen los discursos para construir una estabilidad de los cuerpos de los niños y niñas institucionalizadas/os que, anteriormente, producto de una vulneración de derechos, fueron abyectados del Sistema Sexo/Género.

Pues bien, durante esta investigación se intentó reflejar que los sistemas simbólicos imperantes en donde se construye la niñez, terminan siendo un referente que intentan provocar una ideología para llevar a los niños y niñas al destino de los imaginarios sociales. El sistema sexo/género es un constructo simbólico que contiene estos imaginarios y produce efectos materiales, así se genera un entramado político, tanto cultural como subjetivo, que elabora las relaciones entre los seres humanos a partir de su consideración como personas sumergidas en la diferencia sexual.

En este sentido, la infancia, y específicamente la *niñez desviada institucionalizada*, es un producto humano, lingüístico y social, por donde se filtran las jerarquías, arbitrariedades y binomios que constituyen el sistema sexo/género.

Como hemos visto, la diferencia sexual es un producto de este sistema, intentando estabilizar una identidad definida a partir de cuerpos que expulsan aquello que los

desestabiliza. En este sentido, los discursos imperantes quieren construir una norma que reproduzca la ley heterosexual del deseo a partir de un ejercicio minucioso de control de conductas. Las instituciones dedicadas al tratamiento de la infancia desvalida, han intentado producir históricamente dicha estabilidad, ya sea a partir de su ubicación en una institución familiar o en una institución educativa, y si estos dos tipos de instituciones fallan entonces se hace necesario el ingreso de niños y niñas a una institución cerrada como lo es una Residencia.

Por lo tanto, estas Residencias tienen la misión de reemplazar y concentrar aquello que las instituciones formales no pudieron controlar. En este sentido, las instituciones de encierro para la *infancia vulnerada en sus derechos* se constituyen como una metáfora de la hegemonía social, teniendo la misión de reproducir aquello que es construido ideológicamente.

Como se ha podido dar cuenta, el Sistema Sexo/Género es parte de un orden simbólico en donde deben sumergirse los cuerpos de los niños y niñas, y las Residencias que los institucionalizan pueden provocar aquello a partir de sus dispositivos biopolíticos.

Durante el análisis se fueron describiendo la amalgama de posibilidades que poseen estos dispositivos a través, por ejemplo, del control de los cuerpos en los espacios y los saberes científicos. Precisamente lo que van produciendo los textos tiene que ver con lo deseable en estas instituciones, con el objetivo de representar a los discursos estatales en las ideologías que los conducen.

Los niños y niñas forman parte de los sistemas sexo/género porque pertenecen a nuestra sociedad, y al mismo tiempo son un producto de ella. Por lo tanto, la diferencia sexual es simbolizada, y se va instalando en nuestra psiquis a partir de los imaginarios que nos ofrecen los adultos que nos acompañan desde el momento de nuestro nacimiento. La niñez que se ubica dentro de las instituciones, va orquestando sus imaginarios a partir de los adultos trabajadores que los intervienen. Si pudiésemos hacer un pequeño análisis sobre esto, se podría interpretar que en aquellas intervenciones siempre hay algo del deseo de estos adultos que se proyecta en una expectativa acerca del sujeto intervenido. Es decir, es el mismo deseo que estos adultos tienen, a partir del Sistema Sexo/Género, lo que va construyendo los cuerpos de los niños y niñas institucionalizadas/os.

Durante el análisis de los textos se ha podido dar cuenta que a partir del año 2003 y 2004 se comienza a incluir lo que se nomina un *enfoque de género*. Lo cuestionable de su producción, a pesar de las posibles intenciones políticamente correctas, es su ocupación como instrumento de intervención. ¿En qué medida el género y sus mandatos restrictivos puede ser ocupados para intervenir a niñas y niños con cuerpos maltratados?, ¿debiere tener una condición ético/política la utilización de este enfoque?, ¿se debe resguardar y recordar constantemente las luchas, tanto teóricas como sociales, que han protagonizado los movimientos feministas y post-feministas para instaurar nuevas posibilidades en el orden simbólico a partir de la diferencia?

Los textos muestran cómo el concepto de género ha perdido su carga política, y se ocupa para normar y estabilizar aquellos cuerpos inestables que son construidos jerárquicamente, produciendo así la diferencia sexual. En un primer momento, se mencionan ciertos elementos sobre la distribución desigual del poder, pero luego el *enfoque de género* se va transformando en una técnica de intervención, con el objetivo de construir referentes estables para los niños y niñas.

No es que se critique la idea de que para los procesos de subjetivación de la niñez, al igual que para cualquier ser humano, sean imprescindibles los referentes imaginarios como representantes el orden simbólico. La teoría psicoanalítica ha gastado mucha tinta y papel para reafirmar que este proceso es ineludible para convertirnos en sujetos de deseo. Lo que se cuestiona es el hecho de que los imaginarios producidos suponen una *variable sexo/género* estable, supuestamente cercano al mundo natural como hecho biológico, y se arma como discurso de poder que lo propone como inmodificable.

¿Es posible pensar que los cuerpos de los niños y niñas vulnerados en sus derechos tienen algo de inmodificable posible de cuantificar?, ¿es posible pensar que la sexualidad en los seres humanos es algo que corresponde al mundo natural, si sabemos que existe aquello que está culturalmente construido y que lo vivimos día a día?

Tal como se dijo, los textos analizados son un recurso simbólico que toman forma de ley para los adultos trabajadores de las instituciones, justamente porque es el lenguaje de la institucionalidad lo que se va imponiendo y genera una dependencia a partir de una relación jerárquica. Lo que aquí interpretamos no son ni las acciones de los adultos trabajadores, ni los cuerpos concretos de los niños y niñas institucionalizadas/os. Lo

expuesto en el capítulo anterior son específicamente los enunciados que pertenecen al discurso de la institucionalidad, a saber, SENAME.

En este sentido, es aquella institucionalidad la que produce la observación y vigilancia sobre las elaboraciones deseantes de los niños y niñas, centrando las construcciones de saber y los significados sobre los cuerpos que, desde la dominación masculina, forjan las diferencias jerárquicas y relaciones de poder. Esta institucionalidad, a partir de sus ideologías, crean los dispositivos sexuales que las Residencias reproducen.

Las conclusiones de esta investigación son relativas, porque solo se analizan los elementos enunciativos de estos discursos institucionales. Así, al comprobar las hipótesis que se han propuesto en esta tesis, cabría, como complemento, incluir un conocimiento situado a partir de los discursos de los actores sumergidos en la institución, lo que en este estudio no ha sido posible.

Por lo tanto, puede ser importante considerar nuevas investigaciones que intenten analizar los discursos de las familias, de los adultos trabajadores y de los mismos niños y niñas internados/as, con el objetivo de proponer cómo se construyen los cuerpos a partir de la estabilidad implantada por el Sistema Sexo/Género, rescatando los discursos de aquellos actores que son producidos por los enunciados de la institucionalidad.

Esta invitación tiene sentido ya que el concepto de género muestra la difícil separación entre la subjetividad y la cultura, entre lo psíquico y lo social, entre lo corporal y lo culturalmente construido. Por lo tanto, para analizar estas subjetividades es preciso considerar elementos históricos, culturales, genealógicos, sexuales, por donde el cuerpo los representa en su materialidad.

Comprender la identidad como causa, significa dar cuenta de una idealización que traduce los actos, los gestos y los deseos, mediante un juego de ausencia y presencia, produciendo así una fantasía de núcleo interno en lo superficial del cuerpo. Y es precisamente la identidad donde esta investigación no logra ni pretende llegar. Para poder analizar esto, es necesario trabajar sobre los efectos performativos que se constituyen en signos corpóreos.

En este sentido, la reproducción del sistema sexo/género, como productor de cuerpos que cargan los sujetos desde que nacen hasta la muerte y al mismo tiempo transmitido en una relación genealógica de generación en generación, es muy difícil poder

comprenderla solamente con los enunciados que pudiese emitir una institucionalidad, especialmente porque las subjetividades son procesos dinámicos a lo largo de la existencia de los y las individuos/as.

Por lo tanto, la deuda de esta investigación se presenta con todas sus letras, y se propone seguir construyendo sobre este tema con la apuesta política en pos de una desnaturalización de la sexualidad. Si seguimos atrapándonos en los discursos que imponen la regularidad de los cuerpos, entonces poco espacio queda para desmontar aquellas jerarquías que intentan mantener las relaciones de poder a como dé lugar.

La pregunta sobre la infancia y la sexualidad es siempre una pregunta sobre uno mismo ¿Cómo entonces podemos subvertir esta ataduras naturalistas que son nuestras propias ataduras?

9. BIBLIOGRAFÍA

- Agamben, G. (2003). *Infancia e Historia*. (S. Mattoni, Trad.) Buenos Aires, Argentina: Adriana Hidalgo editora S. A. (Original publicado en 1978).
- Álvarez J. (2001). Los centros de diagnóstico del sistema de protección a la infancia en Chile: un análisis crítico. *Revista de trabajo social Perspectivas, notas sobre intervención y acción social*, 10, 31-38. Santiago, Chile
- Anríquez, M.T (1994). “La atención privada a la infancia en Chile”. En F. Pilotti (comp.), *Infancia en Riesgo Social y Políticas Sociales en Chile*, Montevideo, Uruguay: Instituto Interamericano del Niño.
- APA (2000) *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fourth Edition, Text Revisión (DSM-IV-TR)*: American Psychiatric Association.
- Ariès, Ph. (1987). *El Niño y la Vida Familiar en el Antiguo Régimen* (N. García Guadilla, Trad.). Madrid, España: TAURUS Ediciones. (Original publicado en 1973.)
- Aresti, N. (2006). La Categoría de Género en la Obra de Joan Scott. En C. Bordería (ed.), *Joan Scott y las Políticas de la Historia*. Barcelona: Icaria.
- Aulagnier, P (2001). *La violencia de la Interpretación. Del pictograma al enunciado*. (V. Frischman, Trad.) Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores. (Original publicado en 1975)
- Benjamin, J. (1997). *Sujetos iguales, objetos de amor. Ensayo sobre el reconocimiento y la diferencia sexual*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós
- Braidotti, R. (2000). *Sujetos Nómades: corporización y diferencia sexual en la teoría feminista contemporánea*. Argentina: Editorial Paidós.

- Butler, J. (2001). *El Género en Disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. México: PUEG/UNAM/Paidós.
- Burin, M. (1996). “Género y Psicoanálisis: Subjetividades femeninas vulnerables. En M. Burin y E. Dio Bleichmar (comp.), *Género, Psicoanálisis y Subjetividad*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Bustos, J., Cárdenas, B. & Musalem, A. (2001), Análisis, Visión y Respuesta Institucional Respecto de los Niños de la Calle y en la Calle. *Revista El Observador*, 19. 47-58. Santiago, Chile: SENAME.
- Casas, F. (1998). *Infancia: perspectivas psicosociales*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Capel, R.M (2007). “Mujer y Educación en el Antiguo Régimen”. En *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria N° 27*.(págs. 85-110). Salamanca, España: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Chodorow, N. (1984). *El ejercicio de la maternidad*. Barcelona, España: Editorial Gedisa. (Original Publicado en 1978, Universidad de California)
- Cobo, R. (2005). “El Género en las Ciencias Sociales”. En *Cuadernos de Trabajo Social. Vol 18* (págs. 249-258). La Coruña, España: Universidad de A Coruña.
- Consejo de Ministros para la Infancia y la Adolescencia. (2003). *Primer informe sobre los avances en el ámbito de la Protección y cumplimiento de los Derechos de la Infancia y de la Adolescencia*. Santiago, Chile.
- Corea C. & Lewkowicz I. (1999). *¿Se Acabó la Infancia?: Ensayo sobre la destitución de la niñez*. Buenos Aires, Argentina: Editorial LUMEN/HVMANITAS

- Cortéz, J.E (1994). “Desarrollo de los Sistemas de Atención de la Infancia en Chile”. En F. Pilotti (comp.), *Infancia en Riesgo Social y Políticas Sociales en Chile*, Montevideo, Uruguay: Instituto Interamericano del Niño.
- De Barbieri, T. (1992). “Sobre la categoría de género. Una introducción teórica-metodológica” en *ISIS Internacional* N° 17, Santiago de Chile.
- DeMause, LI. (1994). *Historia de la Infancia* (Traducido por M. D. López Martínez). Madrid, España: Alianza Editorial. (Original publicado en 1974.)
- Dio Bleichmar, E. (1997) *La Sexualidad Femenina. De la niña a la mujer*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Dolto, F. (1996). *La Causa de los Niños* (I. Agoff, Trad.). Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica S. A. (Original publicado en 1985).
- Espina, G. (1997) “El significativo falo y la función social de la mujer”, cap. 1 de *Psicoanálisis y mujeres en movimiento*. Caracas: UCV, Faces.
- Fairclough, N. (1995). “General introduction”. En *Critical discourse analysis. The critical study of language*. London and New York: Longman, pp. 1-20. Traducción y adaptación de Federico Navarro para la cátedra de Lingüística General (Dr. Martín Menéndez).
- Farías A. M. (2002). “Uso del Internado en el Sistema de Protección en Chile”. En UNICEF *Internación de niños: ¿El comienzo del fin? Crisis de los internados y transformación de las políticas de infancia en España, Italia y el Cono Sur*. Santiago, Chile: Fondo de las Naciones Unidas Para la Infancia.
- Fernández, A.M. (1994) *La Mujer de la Ilusión. Pactos y contratos entre hombres y mujeres*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

- Foucault, M. (1997). *La Arqueología del Saber* (A. Garzón del Camino, Trad.). Mexico, D.F.: Editores Siglo XXI, S.A. (Original publicado en 1969)
- Foucault, M (1998). *Historia de la locura en la época clásica*. 2 vols. (Juan José Utrilla, Trad.). Bogotá, Colombia: Fondo de Cultura Económica. (Original publicado en 1964)
- Foucault, M. (1999). “Los Anormales”. En *La Vida de los Hombres Infames. Ensayos sobre desviación y dominación*. (J. Varela y F. Alvarez-Uría, Trad.). Buenos Aires, Argentina: Editorial Altamira. (Original publicado en 1977)
- Foucault, M. (2002a). *Vigilar y Castigar: Nacimiento de la prisión* (A. Garzón del Camino, Trad.). Buenos Aires, Argentina: Editores Siglo XXI Argentina S.A. (Original publicado en 1975.)
- Foucault, M. (2002b). *Historia de la Sexualidad I: la voluntad del saber*. (Ulises Guiñazú, Trad.). Buenos Aires, Argentina: Editores Siglo XXI Argentina S.A. (Original publicado en 1976)
- Fox Keller, E. (1991). *Reflexions Sobre Género y Ciencia*. Valencia: Ediciones Alfons el Magnànim.
- Freud, S. (1894 [1895]). “Sobre la justificación de separar de la neurastenia un determinado síndrome en calidad de ‘neurosis de angustia’”. En *Obras Completas*. Volumen III. Buenos Aires Amorrortu Editores
- Freud, S. (1898). “La sexualidad en la etiología de la neurosis”. En *Obras Completas*. Volumen III. Buenos Aires Amorrortu Editores
- Freud, S. (1905). “Tres ensayos de teoría sexual”. En *Obras Completas*. Volumen VII. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

- Freud, S. (1913 [1912]). “Tótem y Tabú: Algunas concordancias en la vida anímica de los salvajes y de los neuróticos”. En *Obras Completas*. Volumen XIII. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Freud, S. (1923a). “Psicología de las masas y análisis del yo”. En *Obras Completas*. Volumen XVIII. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Freud, S. (1923b). “La organización genital infantil”. En *Obras Completas*. Volumen XIX. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Freud, S. (1925). "Algunas consecuencias psíquicas de la diferencia sexual anatómica". En *Obras Completas*. Volumen XIX. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Freud, S. (1930 [1929]). “El Malestar en la Cultura”. En *Obras Completas*. Volumen XXI. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Freud, S. (1933 [1932]). “33° Conferencia: La feminidad”. En *Nuevas Conferencia de Introducción al psicoanálisis* (págs. 104-125). *Obras Completas*. Volúmen XXII Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- García Méndez, E. (1994). *Derecho de la Infancia-Adolescencia en América Latina: De la Situación Irregular a la Protección Integral*. Santa Fé de Bogotá, D. C.: Ediciones Forum Pacis.
- Godoy, L. (1995). “Armas ansiosas de triunfo: dedal, agujas, tijeras: la educación profesional femenina en Chile, 1888-1912”. En L. Godoy, E. Hutchison, K. Roseblatt, M. S. Zárate (ed.). *Disciplina y Desacato: construcción de identidad en Chile. Siglos XIX y XX*. (págs. 71-110). Santiago, Chile: SUR/CEDEM
- Haraway, D. (1995) “Conocimientos situados: La cuestión científica en el feminismo y en privilegio de la perspectiva parcial”. En *Ciencia, Cyborg y Mujeres*.

La Reinención de la Naturaleza. Cap. 7, (págs. 313-346). Valencia, España: Ediciones Cátedra.

- Harding, S. (1996). *Ciencia y Feminismo*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Illanes, M.T. (1991) *Ausente Señorita: El niño chileno, la escuela para pobres y el auxilio 1880-1990*. Santiago, Chile: Junta Nacional de Jardines Infantiles (Junaeb)
- Lacan, J. (2005a) “La niña y el falo”. En *Seminario V. Las formaciones del inconsciente* (págs. 277-294). Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Lacan, J. (2005b) “Las insignias del ideal”. En *Seminario V. Las formaciones del inconsciente* (págs. 295-309). Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Lacan J. (2006). “La Báscula del Deseo”. En *Seminario I. Los Escritos técnicos de Freud* (págs. 243-260). Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Lacan, J. (2008a). “El estadio del espejo como formador de la función del yo [je] tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica”. En *Escritos 1* (págs. 99-107). Buenos Aires, Argentina: SigloVeintiuno editores.
- Lacan, J. (2008b). “La significación del falo”. En *Escritos 2* (págs. 653-662). Buenos Aires, Argentina: SigloVeintiuno editores.
- Lacan, J. (2008c). “En memoria de Ernest Jones. Sobre su teoría del simbolismo”. En *Escritos 2* (págs. 663-682). Buenos Aires, Argentina: SigloVeintiuno editores.
- Lacan, J. (2008d). “Ideas directivas para un congreso sobre la sexualidad femenina”. En *Escritos 2* (págs. 689-699). Buenos Aires, Argentina: SigloVeintiuno editores.
- Lamas, M. (1996). “Usos, dificultades y posibilidades de la categoría de género”, en *El género y la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: UNAM.

- Laplanche, J. & Pontalis, J.B. (1981). *Diccionario de Psicoanálisis*. Buenos Aires, Argentina: Labort.
- Laqueur, T. (1994) *La construcción del sexo. Cuerpo y género desde los griegos hasta Freud*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Levinton, N. (2000) *El Superyó Femenino. La Moral de las Mujeres*. Madrid, España: Editorial Biblioteca Nueva.
- Pilotti, F. (comp.) (1994). *Infancia en Riesgo Social y Políticas Sociales en Chile*, Montevideo, Uruguay: Instituto Interamericano del Niño.
- Pilotti, F. (2001) *Globalización y Convención Sobre los Derechos del Niño: el contexto del texto*. Santiago, Chile: CEPAL ECLAC.
- MIDEPLAN (2002). *Índice de infancia, una mirada comunal y regional*. Santiago, Chile: Ministerio de Planificación.
- MIDEPLAN (2004). *Seguimiento del plan de acción integrado a favor de la infancia y la adolescencia 2001 – 2010*. Santiago, Chile.
- Montecino, S. (1991) *Madres y Huachos. Alegorías del Mestizaje Chileno (Ensayos)*. Santiago, Chile: Cuarto Propio. CEDEM.
- Morales, E. (1994). “Políticas sociales y niñez”. En F. Pilotti (comp.). *Infancia en Riesgo Social y Políticas Sociales en Chile*, Montevideo, Uruguay: Instituto Interamericano del Niño.
- Morandé, P. (1984) *Cultura y Modernización en América Latina*. Santiago, Chile: Cuadernos del Instituto de Sociología, Universidad Católica.
- Morente, F. (1997). *Los Menores Vulnerados*. Madrid, España: Universidad de Jaén.

- Pereira, T. (1978) “La Mujer en el Siglo XIX”. En *Tres ensayos sobre la mujer chilena: Siglos XVIII-XIX-XX*. Santiago de Chile: Universitaria. (Original publicado en 1936)
- Rubin, G (1986). “El Tráfico de Mujeres: Notas sobre la ‘Economía Política’ del Sexo”. En *Revista Nueva Antropología*, vol. VIII (págs. 95-145). D.F. México: Universidad Nacional Autónoma.
- Ruiz, J. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- Salazar, G. (1990) “Ser Niño ‘Huacho’ en la Historia de Chile (Siglo XIX)”. En *Revista Proposiciones N° 19*. Santiago, Chile: Investigador de Sur, Centro de Estudios Sociales.
- Salazar, G. (2002) *Historia Contemporánea de Chile, Volumen V. Niñez y juventud*. Santiago, Chile: LOM ediciones.
- Save the Children (2002). *Programa de los Derechos del Niño. Cómo aplica un enfoque de derecho en la programación*. Estocolmo, Suecia: International Save the Children Alliance
- Scott, J. (1996) “El género una categoría útil para el análisis histórico”. En M. Lamas compiladora. *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (págs. 265-302). México: PUEG.
- Segura, C. (2007) “La educación de las mujeres en el tránsito de la Edad Media a la modernidad”. En *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria N° 26*.(págs. 65-83). Salamanca, España: Ediciones Universidad de Salamanca.

- SENAME (1992) *Nuestro Compromiso. Los derechos del niño y del adolescente en una sociedad democrática. II Seminario Latinoamericano*. Santiago, Chile: Servicio Nacional de Menores.
- SENAME (2000). *Normas Técnicas de Funcionamiento e Intervención para Casas de Acogida*. Santiago, Chile: Servicio Nacional de Menores.
- SENAME (2003-2004) *Guía para la Intervención Técnica en Protección de los Derechos de la Infancia*. Santiago, Chile: Servicio Nacional de Menores.
- SENAME (2007). *Lineamientos Técnicos Específicos: Modalidad Residencia de Protección para Lactantes y Pre-escolares*". Santiago, Chile: Servicio Nacional de Menores.
- SENAME (2007). *Bases Técnicas Específicas: Modalidad Residencias Especializadas*. Santiago, Chile: Servicio Nacional de Menores
- SENAME (2007). *Manual de Estimulación Temprana Socio-Afectiva Para Bebés de 0 a 12 meses*. Santiago, Chile: Servicio Nacional de Menores.
- SENAME (2010) *Anuario Estadístico Institucional*. Santiago, Chile: Servicio Nacional de Menores
- UNICEF (1989). *Convención Internacional de los Derechos del Niño*. Santiago: Fondo de las Naciones Unidas Para la Infancia.
- UNICEF (1991). *Análisis de situación, "Menores en circunstancias especialmente difíciles"*. Bogotá, Colombia: Fondo de las Naciones Unidas Para la Infancia.
- Unidad de Protección de Derechos (UPRODE) (2005). *Oferta descriptiva*, SENAME, Santiago, Chile.

- Universidad de Concepción & SENAME (2004). *Manual de Evaluación y Fortalecimiento de Competencias Parentales*. Concepción, Chile: Servicio Nacional de Menores.
- Van Dijk, T.A. (1978). *La Ciencia del Texto*. D.F. México: Editorial Paidós Mexicana, S.A.
- Zarate, M. S (1995). “Mujeres Viciosas, Mujeres Virtuosas. La Mujer delincuente y la Casa Correccional de Santiago 1860-1900”. En *Disciplina y Desacato: construcción de identidad en Chile. Siglos XIX y XX*. (págs. 149-180) Editado por L. Godoy, E. Hutchison, K. Roseblatt, M. S. Zárata. Santiago, Chile: SUR/CEDEM

Medios Electrónicos:

- Alzate Piedrahita, M. (2002). "El ‘descubrimiento’ de la infancia (I): historia de un sentimiento". *Revista de Ciencias Humanas (Nº 30)*. Recuperado el 04 de Febrero del 2011, de Universidad Tecnológica de Pereira: <<http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev30/alzate.htm>>
- Consejo de Defensa del Niño (2012). *Historia*. Recuperado el 15 de Enero del 2012, de sitio oficial CODENI: <http://www.codeni.cl/?page_id=179>
- Diario Oficial de la República de Chile (1998). *LEY Núm. 19.585. Modifica el Código Civil y Otros Cuerpos Legales en Filiación*. Recuperado el 05 de Enero de 2011, de Diario Oficial: <<http://www.diarioficial.cl/>>
- Díaz, Eloisa R. (1888) *Breves Observaciones sobre la Aparición de la Pubertad en La Mujer Chilena i de las Predisposiciones Patológicas propias del Sexo*. Memoria de prueba para optar al grado de licenciado en la facultad de medicina y farmacia, leída en 1886. Santiago, Chile: Imprenta Nacional. Recuperado el 15 de Enero de

2012, de Memoria Chilena:
<<http://www.memoriachilena.cl/archivos2/pdfs/MC0004516.pdf>>

- Errázuriz, P. (2007). *Debate Contemporáneo: Psicoanálisis y Feminismo*. Recuperado el 13 de Diciembre de 2010, de Universidad de Chile:
<http://www.csociales.uchile.cl/psicologia/analitico/secciones/seminario1/psicoanalisis_y_estudios_de_genero/errazuriz.htm>
- Fairclough, N. (2008). “El Análisis Crítico del Discurso y la Mercantilización del Discurso Público: Las Universidades.” (Traducido por E. Ghio) En *Discurso y Sociedad. Revista multidisciplinaria por Internet, Volumen 2 (1)*. Recuperado el 11 de septiembre de 2011, de Discurso y Sociedad:
<<http://www.dissoc.org/ediciones/v02n01/DS2%281%29Fairclough.pdf>>
- García, B. & Miranda, L. (2011). *Historias Perdidas de las Hermanas de la Providencia*. Recuperado el 03 de Junio del 2011, de La Tercera diario digital (Domingo 30 de Enero del 2011: p. 16):
<<http://papeldigital.info/ltrep/2011/01/30/01/paginas/016.pdf>>
- Martínez, V. (2010). *Resumen Ejecutivo. Caracterización del perfil de niños, niñas y adolescentes, atendidos por los centros residenciales de SENAME*: Fondos de Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) y Gobierno de Chile. Recuperado el 13 de diciembre del 2011, de sitio oficial de SENAME:
<http://www.sename.cl/wsename/otros/estudios_2012/Resumen_EJ_Estudio_Unicef_Residencias.pdf>
- RAE (2001) *Diccionario de la Lengua Española*. 22º Edición. En sitio oficial de la Real Academia Española: <www.rae.es>
- SENAME (2010). *Esquema Ley 20.032 de Subvenciones de Sename*. Recuperado el 30 de septiembre del 2010, de sitio oficial de SENAME:
<http://www.sename.cl/wsename/otros/proteccion/Esquema_Ley_20032.pdf>

- Partido Demócrata Cristiano (2011). *Historia. Orígenes de la Democracia Cristiana Chilena*. Recuperado el 23 de Octubre del 2011, de sitio oficial del PDC: <<http://www.pdc.cl/contenido/historia>>
- van Dijk, T. A. (1999). *Análisis Crítico del Discurso*. Recuperado el 30 de Septiembre de 2009, de Discurso en Sociedad: <<http://www.discursos.org/oldarticles/El%20an%20lisis%20cr%20del%20discurso.pdf>>