



**UNIVERSIDAD DE CHILE  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES  
ESCUELA DE POSTGRADO**

**PROCESOS DE SUBJETIVACIÓN EN ADOLESCENTES  
INSTITUCIONALIZADAS  
En una era de la desinstitucionalización**

**Tesis/Actividad Formativa Equivalente para optar al grado de Magister en Psicología  
Clínica de Adultos**

**ALEJANDRO ESTEBAN CHÁVEZ TOLEDO**

**Profesor Guía:  
Carolina Besoain Arrau**

**Informantes:  
Felipe Gálvez Sánchez  
Claudio Zamorano Díaz**

**Santiago de Chile, año 2018**

## **RESUMEN**

Este trabajo ha intentado mostrar los procesos de subjetivación de un grupo de adolescentes institucionalizadas de un centro residencial del Servicio Nacional de Menores (SENAME), desde una aproximación crítica centrada en las consideraciones de Michel Foucault respecto a cómo se va constituyendo la subjetividad de las personas a través de la operación de los dispositivos de poder-saber de los cuales son parte. Al mismo tiempo, la investigación se inscribe dentro de los estudios de las subjetividades contemporáneas, desde una perspectiva eminentemente social, discursiva y dialógica, inspirada en las propuestas de Bajtín, Ricoeur y Benveniste, por nombrar algunos/as. Sostenida además en un diseño metodológico cualitativo, que concibió la narración autobiográfica como lugar privilegiado para explorar la cuestión subjetiva. Asumiendo el discurso como el lugar desde donde emerge el sujeto.

Así, la producción de datos de esta investigación tuvo como centro la narración autobiográfica. En este contexto se realizaron 4 relatos de vida, a través de dos encuentros con las participantes, donde se implementaron dispositivos de escucha, y aspectos relativos a las condiciones de producción y contexto de interlocución de los encuentros, bajo la forma de “cuaderno de campo del narratorio” y “notas del transcriptor”. Todas, herramientas que engrosaron la comprensión y análisis de los resultados.

El análisis del material se llevó a cabo en un primer momento bajo una lógica singular de caso, para luego en la discusión adoptar una lógica transversal.

Los resultados de esta investigación sugieren un marco para poder comprender como los procesos de subjetivación de adolescentes institucionalizadas están atravesados por dispositivos institucionales que despliegan productos discursivos asociados al poder-saber, los cuales generan líneas de visibilidad, de enunciación y de subjetivación para aquellas que hoy están siendo destinatarias de la política pública en materia de protección en nuestro país.

## **PALABRAS CLAVE**

Adolescencia, procesos de subjetivación, institucionalización y dispositivos de poder-saber.

## **DEDICATORIA**

A Tamara por su amor, comprensión e incondicional aliento, a Vicente por su fuerza y por llenar de maravilla este mundo.

## ÍNDICE

Resumen	
Dedicatoria	
I.- Introducción	1
II.- Planteamiento del problema	5
III.- Relevancia	13
IV.- Marco Teórico	16
1. Contextualización del sistema de protección de niños, niñas y adolescentes en Chile	16
2. El recurso de la institucionalización como forma de protección a la infancia en Chile	20
3. Residencias como instituciones totales, en el contexto de una sociedad disciplinaria	28
4. Una mirada a la adolescencia institucionalizada en el marco de la noción de infancia	34
5. La aproximación subjetiva a las adolescentes institucionalizadas	39
5.1. El acontecer del sujeto a través del dispositivo institucional: Una mirada al género como discurso de poder	39
5.2. La subjetividad como emergente del discurso	43
5.3. La trama narrativa	45
V.- Marco Metodológico	48
Perspectiva Epistemológica	48

Enfoque metodológico y diseño de investigación	49
Pregunta de investigación	50
Objetivos	51
Objetivo general	51
Objetivos específicos	51
Participantes	51
Contacto	53
Producción de datos	53
Relato de vida como técnica de producción de información	54
Dispositivos de interanálisis	55
Consideraciones éticas	56
Análisis de los relatos	57
VI.- Resultados Singulares	58
1. Historia singular de Monserrat	59
2. Historia singular de Emilia	74
3. Historia singular de Josefa	80
4. Historia singular de Antonia	90
VII.- Discusión: resultados transversales	102
1. El comienzo; la institucionalización en el horizonte	102
1.1. El mito fundacional de la internación; la negación y la mentira	103
1.2. Autoría y posicionamiento; una mirada a los componentes políticos de la enunciación	105

1.3.	El quiebre de los vínculos significativos y sus efectos	111
2.	La institución como dispositivo de protección	113
2.1.	La institución; analogía del encierro, el disciplinamiento de los cuerpos y la diferencia que hace la diferencia	113
2.2.	El Personal	120
2.3.	Intimidad y espacio público	124
2.4.	La evasión como ejercicio de resistencia	125
3.	La esperanza del retorno	129
3.1.	Añoranza de la vida en familia	129
VIII.-	Conclusiones	131
	Referencias bibliográficas	134
	Anexos	146

## I. INTRODUCCIÓN

El actual sistema de protección chileno en infancia carece de una mirada integral de los niños, niñas, adolescentes y sus familias como sujetos de derecho, en este sentido el sistema no ha podido ser efectivo en la tarea de prevenir las vulneraciones, lo que claramente podría ser crucial a la hora de reducir la cantidad de niños y niñas institucionalizados (Observatorio Niñez y Adolescencia, 2016; UNICEF, 2015; Siles, 2017). Muy por el contrario, el sistema chileno ha venido vulnerando sistemáticamente el derecho fundamental de los niños, niñas y adolescentes de vivir en familia. A diferencia de la tendencia mundial, nuestro sistema se caracteriza por un marcado intervencionismo estatal en la esfera familiar y en una excesiva institucionalización como alternativa de protección ante situaciones graves de vulneración de derechos.

En esta deriva, durante estos últimos años la protección de la infancia ha tenido un lugar de debate importante, a raíz de casos de alta connotación pública como el de Lissette Villa, niña de once años que el 2016 murió al interior del Centro Residencial El Galvarino, del Servicio Nacional de Menores en la ciudad de Santiago. El caso de Lissette, como el de muchos otros que se han venido conociendo con el tiempo ha permitido visibilizar un problema de gran envergadura y relevancia social. En el informe de la cuenta pública del SENAME (2016a) se logró identificar a 7.000 mil los niños/as y adolescentes que son parte del sistema residencial de protección, tanto en residencias del Estado como colaboradores. A su vez, el informe dio cuenta de la muerte de 210 niños y niñas desde el 2005 al 2016.

Este panorama suele ser mucho más complejo y no está solo supeditado a las muertes de niños y niñas dentro del sistema, sino a cuestiones que interpelan las bases de nuestra sociedad y las políticas públicas. Al respecto, hay que considerar que la población atendida es hasta antes de su ingreso al sistema una población ya en condiciones de vulnerabilidad. En este sentido Siles (2017) señala que muchos de los niños, niñas y sus familias vienen de condiciones de privación y exclusión importantes. Por ello, resulta ser paradójico que el sistema encargado de proteger y reparar sea justamente el que en ocasiones reproduce condiciones de vulneración de derecho.

En nuestro país el Servicio Nacional de Menores (SENAME), organismo creado en 1979 bajo el alero del Ministerio de Justicia, ha sido el encargado de la promoción, protección y restitución de los derechos de niños, niñas y adolescentes vulnerados. Este organismo gubernamental ha sido fuertemente cuestionado por distintos actores y organismos tanto internacionales como nacionales. De hecho, varios informes han venido denunciando las deficiencias del sistema en materia de salud, prestaciones educacionales, y en las precarias condiciones de muchas de las residencias; tales como hacinamiento, higiene y escasez de elementos básicos como camas, ropas y alimentos. Peor aún, se denuncian numerosos casos de maltrato físico y psicológico, así como abuso sexual al interior de los centros residenciales (Siles, 2017).

En estos márgenes la presente investigación se propuso como objetivo comprender los procesos de subjetivación de adolescentes institucionalizadas en una residencia del Servicio Nacional de Menores, en el marco de una era que tiende a la desinstitucionalización. A saber, la emergencia de estos fenómenos responde al entramado social del cual son parte, y frente a los cuales las ciencias sociales y la psicología deben tomar un respectivo posicionamiento. En particular respecto del estudio del sujeto y su relación con el contexto social. Al respecto, esta investigación está inspirada básicamente en las propuestas de Mijaíl Bajtin, Paul Ricoeur y Michel Foucault. Donde la subjetividad es concebida como acontecimiento enunciativo, situado de cara a una alteridad sociohistórica de usos de palabras (Bajtin, 1981/2004). Por tanto, el modo de ser en la subjetividad es el modo de acontecer en la palabra. Esto implica que ser sujeto es, ante todo, dar respuesta, una toma de posición frente a otro, en donde el lenguaje desde su visión performativa es el fundamento de la subjetividad.

Desde esta perspectiva la narración ocupa un lugar preponderante y constituye las subjetividades y las realidades sociales. Ricoeur (1995) plantea que somos narratividad, entramados en la narración de un relato. La narratividad de alguna manera organiza los acontecimientos y experiencias a través del tiempo en una vida unificada que presenta tanto identidad como diferencia. Identidad del sí mismo que pasa por el relato, se crea a partir de estos. De esta manera el relato, el discurso es para Ricoeur el habita del sentido, es el

acontecimiento del lenguaje. Por consiguiente, la narración es el lugar que hace posible la configuración de la experiencia humana. Al mismo tiempo la narración, la palabra dicha, nunca tiende a una sola voz, sino que además es habitada por otras voces valorativas, por los contextos y colectividades sociales (Bajtin, 1979). De esta forma, el sujeto y su subjetividad son configurados también a partir de las prácticas sociales de las cuales son parte. Es aquí donde cobra valor el posicionamiento de Foucault respecto de cómo, a través de diferentes modos, de nuestra cultura, los seres humanos se han transformado en sujeto (Dreyfus y Rabinow, 2001). Para efectos de esta investigación la importancia recae en cómo se va constituyendo cierta subjetividad de las adolescentes en torno a la operación del dispositivo institucional-residencial. Estos dispositivos despliegan discursos de poder-saber con carácter de verdad, que producen formas de subjetivación, determinan un Yo a través de la organización de los cuerpos (Castro, 2008).

En este contexto se optó por un diseño metodológico cualitativo que concibió la narración autobiográfica como un lugar privilegiado para indagar la cuestión subjetiva. En esta línea el enfoque biográfico utilizado dará a las experiencias de las adolescentes encarnadas en la narración un lugar de sentido para su exploración. Este enfoque nos ofrece comprender los procesos sociales a partir de la biografía individual, dada su conexión con la temporalidad familiar, social e histórica (Cornejo, 2006). De esta forma la narración de la vida articulada en el relato de vida ha sido la estrategia metodológica escogida para indagar los procesos de subjetivación de las adolescentes institucionalizadas. A saber, Cornejo (2006) señala que, dentro del enfoque biográfico, el relato de vida se presenta como una herramienta privilegiada de aprehensión y comprensión de fenómenos psicológicos y sociales, herramienta coherente y pertinente con la metodología social cualitativa, y que posibilita conocer realidades sociales desde los propios individuos a través de la narración que hacen de sus historias, las cuales además están insertas en una historia familiar y social.

En este contexto, la producción de datos de esta investigación tuvo como eje central el relato autobiográfico, el cual se desarrolló a través de 4 relatos de vida de adolescentes institucionalizadas que se llevaron a cabo en 2 entrevistas, bajo la consigna “cuéntame tu historia de internación”. Por último, señalar que los análisis de los relatos de vida se

llevaron a cabo a través de dos lógicas analíticas, una de ellas singular y la otra transversal (Cornejo, Faúndez y Besoain, 2017).

Los resultados de esta investigación constituyen un aporte en la comprensión de como los procesos de subjetivación de adolescentes institucionalizadas están configuradas por las características del dispositivo de poder-saber, encarnadas en la política pública, las directrices técnicas, las instituciones y sus guiones prefijados con carácter de verdad. En este sentido, comprender como las transformaciones sociales y políticas están afectando el devenir subjetivo de un grupo de personas, adolescentes en este caso, benefactoras de la política pública en materia de protección a la infancia, población que ha sido de gran interés durante este último tiempo a propósito de la agudización de la crisis del Servicio Nacional de Menores y las irregularidades que se han podido constatar.

Asimismo, este estudio intenta dar algunas pistas, establecer un pequeño claro en materia de política pública de protección a la infancia, de manera de favorecer la reflexión respecto de la excesiva herramienta de la institucionalización en casos de vulneración de derechos de niños, niñas y adolescentes. Y de las consecuencias que acarrea en la vida de las adolescentes las largas estadías en centros residenciales del Servicio Nacional de Menores.

Por último, la investigación esboza un punto de mirada respecto de pensar la clínica y lo terapéutico en este tipo de contextos. En este sentido, la mirada como sujetos responsivos de las adolescentes institucionalizadas les podría permitir a los clínicos favorecer una mejor escucha. Una escucha ética que está atenta a la polifonía del discurso, al entramado de voces valorativas que aparece en el habla de las adolescentes. Una escucha respetuosa de la historia, que legitima y brinda reconocimiento, cuestión fundamental en la determinación del otro/a, alteridad fundamental del otro/a.

## II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La Convención sobre los Derechos del Niño fue aprobada el 20 de noviembre de 1989 por Naciones Unidas. Esta busca promover en el mundo los derechos de los niños y niñas, cambiando definitivamente la concepción de la infancia. La ratificación el 14 de agosto de 1990 de la convención generó en Chile un proceso de cambios significativos, tanto a nivel legislativo como de políticas públicas y programas en beneficio de los niños, niñas y adolescentes.

De esta manera el Estado de Chile reconoce a los niños/as y adolescentes como sujetos de derechos. Al respecto, declara que los menores de 18 años son personas competentes en la vida familiar y social, por lo cual su derecho a participar, a ser escuchado y a incidir en la construcción de la sociedad debe ser respetado y protegido. Reconoce a su vez que todos los niños, niñas y adolescentes tienen el mismo derecho a crecer y desarrollarse en condiciones de igualdad, a expandir sus potencialidades y a contribuir al desarrollo de la sociedad. Al mismo tiempo, señala que los niños, niñas y adolescentes son seres integrales y, como personas demandan acciones de parte del Estado y organizaciones de la sociedad civil en materia de políticas y programas (Consejo Nacional de la Infancia, 2016).

En este escenario el Servicio Nacional de Menores, en adelante (SENAME), organismo dependiente del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos se encarga de contribuir a proteger y promover los derechos de los niños, niñas y adolescentes que han sido vulnerados en sus derechos y a la reinserción social de adolescentes que han infringido la ley penal (Servicio Nacional de Menores [SENAME], 2016a). Para ello el sistema dispone de una oferta programática, las que se traducen en una oferta técnica de intervención, cuya ejecución le corresponde en algunos casos a organismos colaboradores y otras al propio servicio con proyectos que administra directamente.

La oferta programática del servicio se divide en programas de la línea preventiva, reparatoria y en el trabajo de responsabilización y reinserción, orientado específicamente a los jóvenes que tienen dificultades con la justicia.

En la línea de protección los perfiles de ingreso suelen estar clasificados en casos de mediana o alta complejidad y cuyas características corresponde a niños, niñas, adolescentes y familias con problemas altamente complicados o con necesidades especiales. A saber: deserción escolar, consumo problemático de drogas, víctimas de las peores formas de trabajo infantil, explotación sexual comercial, conductas trasgresoras tipificadas como delito, familias ausentes o con conductas irresponsablemente negligentes, vínculos familiares donde predomina la violencia, niños/as viviendo en caletas (situación de calle) o en sectores caracterizados por la presencia de grupos con comportamiento delictivo (quienes impactan fuertemente en la convivencia de la comunidad), con requerimiento de separación de su núcleo familiar de origen (SENAME, 2017). Una de las ofertas de protección de SENAME para estos efectos contempla los centros de atención residencial. Estos últimos están destinados a la protección de niños, niñas y adolescentes que debieron ser separados de su familia de origen, debido a una grave vulneración de sus derechos. En este contexto su objetivo es asegurar la reinserción familiar de los niños, niñas y adolescentes atendidos, contribuyendo a restituir el derecho a vivir en familia a través de una atención residencial transitoria (SENAME, 2017). Sin embargo, y a pesar de que la internación debiese ser según las disposiciones del sistema internacional de derechos humanos y de la jurisprudencia regional, a las cuales Chile suscribió (Lathorop, 2014; Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2013) la última alternativa y aplicable solo en casos excepcionales y preferentemente transitoria, ha sido en nuestro país y nuestra región una regla general. UNICEF (2013) señalaba que en América Latina y el Caribe existía una gran cantidad de niños, niñas y adolescentes en instituciones de protección, sin embargo, la ausencia de datos e información oficial y sistematizada impedía una cuantificación precisa. Una cifra aproximada podría superar los 240.000. Al 2010 en Chile existían 10.342 niños, niñas y adolescentes institucionalizados. Esto motivó que el Comité de los Derechos del Niño le haya realizado a Chile múltiples observaciones en esta materia, todas ellas tendientes a la desinstitucionalización.

Cabe destacar que en el año 2013 el Centro de Investigación Periodística (CIPER) a través de un reportaje periodístico de Guzmán (2013) dio a conocer los alcances del

informe del Proyecto de Levantamiento y Unificación de Información referente a niños, niñas y adolescentes en el Sistema Residencial de Chile, desarrollado por una comisión institucional del Poder Judicial, y apoyada por la UNICEF. En el informe se señalan las tremendas irregularidades y deficiencias del sistema, el que ha estado caracterizado fuertemente por el recurso de la institucionalización, como medida por excelencia a la hora de derivar los casos desde el ámbito judicial hacia el sistema de protección. Al año 2013 de los cerca de 15.000 niños/as que se encontraban en el sistema residencial, solo el 20% de las plazas (3.252) corresponden a proyectos de familias de acogida, mientras que el resto se encuentra viviendo en una institución (SENAME, 2013). En el Informe de la Comisión Especial Investigadora del Funcionamiento del Servicio Nacional de Menores (2013) y el Informe de Visitas a Hogares y Residencias de Protección Red SENAME y Privados (2016) elaborado por el Poder Judicial, se da a conocer la cruda realidad que se esconde detrás de las instituciones que acogen a los niños/as que han sido separados de sus familias. Al respecto señalan una excesiva permanencia de los niños/as y adolescentes institucionalizados, algunos/as de ellos/as durante toda su infancia y adolescencia, e incluso más allá de su mayoría de edad. Además de fallas en la atención de salud, como menores con enfermedades graves sin tratamiento alguno o insuficiente; en las prestaciones educacionales, como niños/as analfabetos/as o con enorme retraso escolar; y las precarias condiciones de muchas de estas residencias, como hacinamiento, higiene deficiente, escasez de elementos básicos como camas, ropa y alimentos. Más grave aún, se dan a conocer hechos de maltrato físico y psicológico, así como abuso sexual por parte de funcionarios de algunas instituciones.

En este escenario la institucionalización causa perjuicios a los niños, niñas y adolescentes que la padecen. Una regla general, que ha sido señalada, es que por cada tres meses que un niño/a de corta edad reside en una institución, pierde un mes de desarrollo (Williamson y Greenberg, 2010). Así mismo se ha determinado que los niños/as que fueron adoptados/as o se integraron a familias de acogida, tienen un mejor desempeño físico, cognitivo, académico e integración social, que aquellos/as que han crecido en instituciones. Muchos niños/as transcurren toda su infancia y adolescencia, llegando en algunos casos

hasta la mayoría de edad en los centros residenciales. Cabe destacar que este contexto puede causar daños significativos a nivel psicosocial, de construcción de lazos afectivos y de capacidades para la vida que les permitan incluirse en la sociedad. Además, en los informes por país revelados, se describe que los niños/as y adolescentes institucionalizados se ven afectados/as por un sentimiento profundo de soledad, de incompreensión, aislamiento de la sociedad en general, desarraigo e incertidumbre frente a su futuro al no saber quién los va a apoyar, quien lo va a proteger y acompañar, además de sentimientos de rechazo y baja autoestima (Red Latinoamericana de Acogimiento Familiar [RELAF], 2011). En el caso de los/as adolescentes los largos periodos en instituciones dan como resultado en general que una vez que alcanzan la mayoría de edad, carezcan de redes y lazos afectivos como así también de habilidades y preparación para llevar una vida adulta autónoma (RELAF, 2011). Las experiencias de aceptación, valoración e integración social contribuyen significativamente a la integración de una identidad positiva. Por el contrario, las experiencias negativas vividas como; rechazo de pares o adultos, familiares u otros, pueden dificultar de manera importante el desafío de aceptación personal, favoreciendo el desarrollo de una identidad negativa (Musalem, 2012).

En este contexto la trayectoria hacia la adolescencia pasa a ser un período crucial, “en que los individuos toman una nueva dirección en su desarrollo, alcanzan su madurez sexual, se apoyan en los recursos psicológicos y sociales que obtuvieron en su crecimiento previo, asumen para sí las funciones que les permiten elaborar su identidad y plantearse un proyecto de vida propio” (Krauskopf (1994), p. 23). Rice (2000), señala además la importancia de analizar las experiencias de los/as adolescentes tomando en cuenta la influencia de los principales contextos en donde éstos/as se desenvuelven.

Por consiguiente, la adolescencia es un periodo de especial relevancia y complejidad ya que las referencias sociales y culturales en ocasiones se multiplican, se relativizan y pueden ofrecer confusión. Los/as adolescentes deben apoyarse en referencias para poder elaborar una matriz de identidad propicia y consistente (Le Breton, 2012). Por tanto, la adolescencia es una etapa que no es ajena a las transformaciones sociales y de alguna forma será la resultante de un proceso de construcción social que es aceptada

tácitamente y a partir de la cual los actores actúan en función de los roles y guiones que a través de la misma se le asignan. Estas modalidades se convierten en prácticas discursivas, en donde los/as adolescentes se objetivan en sujetos de discurso. Por esta razón, y para efectos de la presente investigación, los/as adolescentes serán concebidos/as como sujetos históricos que habitan un espacio, tiempo y experimentan una historia vivencial singular, que están sujetas a los modos de subjetivación creados en las relaciones con los dispositivos de poder-saber propios del marco socio histórico (Foucault, 1991). El poder en Foucault se erige en un sistema de orden y disciplinamiento con carácter de verdad, entendiéndose esta última como un sistema ordenado de procedimientos y técnicas para la producción, regulación, distribución, circulación y operación de juicios y para la producción y mantenimiento del mismo poder. En esta línea, tanto hombres como mujeres están configurados en redes de poder. Es decir, el sujeto de alguna forma está sujeto a su entramado sociohistórico y a sus guiones.

En este contexto, hacer una lectura del género como dispositivo de poder nos permite adentrarnos en el análisis respecto de cómo la subjetividad de los sujetos, hombres y mujeres está atravesada por las disposiciones y nominalizaciones que brinda el género. En esta deriva, el género como guion social anida y alimenta las estrategias desplegadas por los dispositivos de poder (Rodríguez, 1999). Establecer esta distinción es necesaria para efectos de esta investigación ya que las participantes son mujeres.

Según Butler (2007) el sexo como variable biológica ha sido la base para determinar un sistema heteronormativo regulado por la construcción social del género.

En una sociedad con rasgos patriarcales como la nuestra, los procesos de subjetivación en mujeres adolescentes se ven atravesados por las propias diferencias que el género ofrece. Al respecto Scott (1991) en Amigot y Pujal, (2009, p 119), señala “que el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen a los sexos y [...] es una forma primaria de relaciones significativas de poder”. El género sería en este sentido un dispositivo para el control y conducción de la conducta, un productor de relaciones y subjetividades (Butler, 2007). Butler (2007) agrega, además que en el caso de las mujeres la realidad está atravesada por el orden hegemónico que

prescribe conductas, las cuales, a su vez, se naturalizan mediante mecanismos simbólicos y se apropian por la repetición, para terminar, siendo generalizadas, dando paso a la construcción de un sujeto feminista, expresión de la unidad sexo/género.

Esta distinción es importante hacerla ya que del sistema sexo-género se desprenden discursos que son parte de una lógica social históricamente definida y jerarquizada. Así los procesos de subjetivación surgen de esta realidad socio-histórica concreta que adviene como una definición cultural previamente establecida a la subjetividad. Dicho de otra forma, la subjetividad es la expresión de las posibilidades de la cultura (Martínez-Herrera, 2007). Por consiguiente, podemos señalar que los procesos de subjetivación de hombres y mujeres suelen tener matices diferentes, bifurcaciones y grietas distintas, ya que ambos son parte de un contexto que replica aquellos discursos dominantes de la sociedad de la cual son parte, ofreciendo guiones distintivos para desarrollarse y subjetivarse. En el caso de las mujeres los discursos de poder constriñen mucho más su subjetividad ya que están basados en relaciones desiguales. Al respecto podemos señalar que el poder es la escena o el espacio relacional donde operan las tecnologías políticas a través del cuerpo social, siendo el funcionamiento de estos rituales políticos aquello que produce relaciones desigualitarias y asimétricas (Foucault, 1999a).

Cabe destacar que las instituciones no son ajenas a estas relaciones de poder, al contrario, se erigen como dispositivos que reproducen estos guiones prefijados de poder-saber.

Dicho esto, es que cobra aun mayor relevancia comprender la subjetividad de adolescentes mujeres que habitan un dispositivo de poder-saber, con sus respectivos guiones institucionales que en su entramado discursivo hace suyo los roles que han sido asignados para las mujeres a partir de binomio sexo-género y que muchas veces producen y reproducen desigualdades.

En este contexto las instituciones residenciales del Servicio Nacional de Menores debiesen constituirse en ambientes emocionalmente protectores y seguros para la población atendida, con perspectiva de género y con condiciones de vida apropiadas para favorecer el

desarrollo integral, mientras se define la situación familiar de cada adolescente. Sin embargo, las residencias en general están muy lejos de ofrecer un marco idóneo para el desarrollo de aquellos/as que son beneficiarios/as de la política pública de protección en nuestro país (Informe de la Comisión Especial Investigadora del Funcionamiento del Servicio Nacional de Menores, 2013; Informe de Visitas a Hogares y Residencias de Protección Red SENAME y Privados, 2016; Lathrop, 2014; Iruarrizaga, 2015). Más bien las residencias del SENAME suelen asemejarse a lo que Goffman (1972) llamo las “Institucionales Totales”. Estas son un lugar de residencia, donde un gran número de individuos en igual situación, aislados de la sociedad por un período apreciable de tiempo comparten un encierro, una rutina diaria, administrada formalmente.

En una investigación realizada por Goffman entre los años 1954 y 1957, acerca de los internos en centros de salud mental en EEUU, señalaba que estos últimos llegan a las instituciones con una concepción de sí mismo que ciertas disposiciones sociales estables de su medio habitual hicieron posible, pero que al momento de ingresar a una institución se le despoja del apoyo que esta le brindan, hay una mortificación del yo, en el sentido de la exposición de la vida de los internos a todo el personal y la pérdida de su intimidad, además de la separación con el exterior y con ello la pérdida de los roles que alguna vez desempeñaron. A esto se suma la pérdida de la vida familiar, la desculturización e imposición de reglamentos. Algo muy parecido sucede en los centros residenciales, los/as adolescentes son despojados/as de su medio familiar y del contexto significativo del cual eran parte; ciudad, escuela, grupo de pares. Sus vidas en términos de organización del tiempo y de deberes pasan hacer administrados por las disposiciones técnicas de la institución y regulados por aquellos/as que trabajan en ella. En consecuencia, las instituciones se erigen como dispositivos de intervención-institucionalización que se configuran como espacios micropolíticos que llevan asociados ciertos guiones que establecen identidades y posiciones subjetivas del yo (Pakman, 2011). Muchos de estos guiones están encarnados en mecanismos de sujeción validados por ciertas concepciones de verdad. La verdad para Foucault (1979) tiene que ver con un conjunto de procedimientos reglamentados por la producción, la ley, la repartición, la puesta en circulación, y el

funcionamiento de los enunciados. Verdad que además está ligada circularmente a los sistemas de poder que la producen y la mantienen, y a los efectos de poder que induce y que la acompañan, al régimen de verdad. Estas características son inherentes a las sociedades disciplinarias descritas por Foucault (2009) en la cual se ejerce control a través de ciertos dispositivos que regulan nuestras costumbres y hábitos, la visión panóptica de aquellos que son parte de la institución y que aseguran de alguna forma la obediencia a las reglas y a sus mecanismos de inclusión o exclusión que estructuran el terreno social.

En este contexto surge el interés por los procesos de subjetivación de adolescentes mujeres institucionalizadas pertenecientes al Servicio Nacional de Menores. Este trabajo busca comprender los procesos de subjetivación de adolescentes que han sido vulneradas en sus derechos y que, a través de las disposiciones de la política pública en materia de protección, habitan un dispositivo institucional particular, las residencias de menores en Chile, y sus guiones asignados de poder-saber. Así la pregunta por los procesos de subjetivación de quienes fueron benefactoras de la política pública chilena cobra real relevancia para comprender los procesos sociales que están a la base de la institucionalización, materia que es de real interés y preocupación para organismos nacionales e internacionales, para el Estado y para la sociedad civil en general. Así la siguiente investigación se inscribe en el marco de los estudios de las subjetividades contemporáneas, en el actual escenario chileno, entendiendo que la subjetivación es un proceso que se configura a través de los determinantes sociales, históricos, familiares y personales de un sujeto en el devenir de su existencia.

### **III.RELEVANCIA**

Durante este último tiempo la protección de la infancia ha tenido un lugar de debate importante, no solo dentro de la esfera de aquellos que formulan las políticas públicas en nuestro país, sino también dentro de la propia sociedad. Particularmente a raíz de casos de alta connotación pública como el de Lissette Villa, una niña de once años que el 11 de abril de 2016 murió al interior del Centro Residencial El Galvarino, del Servicio Nacional de Menores en la ciudad de Santiago.

El caso de Lissette visibiliza y coloca en la palestra un problema de gran envergadura y relevancia social. En el informe de la cuenta pública del SENAME (2016a) se logró identificar a 7.000 mil los niños/as y adolescentes que son parte del sistema residencial de protección, tanto en residencias del Estado como colaboradores. Quizás una de las tareas más complejas fue identificar aquellos niños/as y adolescentes que fallecieron durante los últimos 10 años y que ascienden desde 2005 a junio de 2016 a la suma de 210 niños y niñas. Cabe destacar que las irregularidades en el sistema de protección ya habían sido señaladas con anterioridad en el Informe de la Comisión Especial Investigadora del Funcionamiento del Servicio Nacional de Menores (2013), también llamado Informe Jeldres. Este daba cuenta de distintos hechos que han sido de conocimiento público, como casos de niños y niñas abusados sexualmente o desatendidos, malas condiciones de salud, higiene e infraestructura deficiente. A su vez, el Informe daba a conocer que el sistema de protección estaba fuertemente caracterizado por el recurso de la institucionalización, como medida por excelencia para la protección de los niños, niñas y adolescentes. En esta deriva Fernández-Daza y Fernández-Parra (2013) señalan que los sujetos institucionalizados/as son producto de la pobreza, el desarraigo, las familias disfuncionales, la orfandad, la carencia de lazos afectivos, el estrato social bajo, el maltrato, la enfermedad, la soledad, nexos familiares inmersos en la desprotección o el abandono.

En estas materias el diseño del sistema de protección que se ha favorecido por parte de las autoridades ha acarreado enormes consecuencias para aquellos que han resultado ser benefactores de la política pública. Estudios demuestran que los sujetos institucionalizados/as tienen una tasa mucho mayor de problemas psicosociales y de alto

riesgo (Rutter, 2000). Según Gribble (2007) en Fernández-Daza y Fernández-Parra (2013) las privaciones físicas y emocionales de la institucionalización pueden dar lugar a un conjunto de problemas que incluyen dificultad en las relaciones afectivas e interpersonales, retrasos en el desarrollo físico y mental, problemas de lenguaje y de integración sensorial. Además de exponerlos a situaciones que pueden implicar graves violaciones a sus derechos. Las instituciones no son el ámbito apropiado para su desarrollo, su permanencia en estas instituciones pudiese generar retraso en el desarrollo. Una regla general, que ha sido señalada, es que por cada tres meses que un niño, niña de corta edad reside en una institución, pierde un mes de desarrollo (Williamson y Greenberg, 2010). Otros estudios recientes demostraron que las largas etapas de institucionalización, especialmente durante los primeros años de vida producen daños permanentes. Otras investigaciones demuestran que los niños/as que fueron adoptados/as o se integraron a familias de acogida, tienen un mejor desempeño, no solo físico y cognitivo, sino en logros académicos e integración social como adultos independientes, que aquellos/as que crecieron en instituciones (UNICEF, 2013a).

Como vemos la internación causa problemáticas importantes en el desarrollo de los/as internos. La vulneración de derechos a la que se ven expuesta los niños, niñas, adolescentes y sus familias son reflejo de una problemática profunda en nuestra sociedad, por qué el sistema encargado de protegerlos es justamente aquel que en ocasiones los transgrede; niños y niñas expuestos a hechos de negligencia, maltrato, abuso y en los casos más graves fallecimiento. Estas experiencias perpetúan y reproducen la situación de vulneración y desventaja de las que provienen. Al respecto, la respuesta del Gobierno, el Estado y la sociedad civil en esta materia han sido insuficientes. Muy por el contrario, carece aún de una mirada integral de la infancia y de las familias que provienen de contextos vulnerables. No ha habido capacidad para instalar en las bases de la política pública la promoción y prevención como un recurso y así evitar la institucionalización. No solo no se ha podido anticipar, sino que la respuesta a las vulneraciones de derecho sufridas por los niños y niñas han sido también insuficientes, no logrando favorecer espacios de

tratamiento que ayuden a reparar el daño (Observatorio Niñez y Adolescencia, 2016; Siles, 2017; UNICEF, 2015).

En este escenario el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) en una declaración pública del 04 de octubre de 2016 señaló que la información entregada por el Gobierno revela la deuda sustancial que tiene el Estado con los niños, niñas y adolescentes que están en el sistema de protección especial, cuyos derechos han sido violados” (UNICEF, 2016). Al mismo tiempo refieren que los niños y niñas tienen derecho a vivir en familia. La institucionalización de un niño/a debe ser siempre una medida de último recurso, transitoria y por el menor tiempo posible. El país debe priorizar las medidas de desinternación y fortalecer las políticas sociales que favorezcan la prevención para evitar que los niños/as lleguen a las instituciones (UNICEF, 2016).

Por lo tanto, mirar la infancia, específicamente la adolescencia situada en este marco contextual y los procesos de subjetivación que de aquí se desprenden resulta ser del todo necesario y pertinente, no solo porque estamos hablando de un problema de política pública, sino también porque ha existido una violación grave y sistemática de los derechos fundamentales de niños, niñas y adolescentes en el sistema residencial chileno, lo que da cuenta de un problema social profundo. Tal como da cuenta en junio de este año 2018 el Informe del Comité de Derechos del Niño de Naciones Unidas (2018) con el diagnóstico realizado por dos expertos, luego de su visita a una serie de centros de SENAME en enero. La situación de la infancia en Chile es un problema sustancial que interpela los cimientos de nuestra sociedad.

En este contexto resulta interesante comprender cómo se va constituyendo el sujeto y su subjetividad en un grupo de adolescentes mujeres de un centro residencial del SENAME a partir de la operación del dispositivo del cual son parte. Considerando que la institucionalización posee guiones de poder-saber que se desprenden de la política pública, de la mirada respecto de la infancia y de los derechos fundamentales. Es importante, por tanto, mirar como estos guiones cobran vida a través de los dispositivos institucionales que configuran y moldean los procesos de subjetivación de las adolescentes a través de sus prácticas de verdad.

Desde aquí se ha privilegiado una mirada de los procesos de subjetivación desde su vertiente social y discursiva, recogiendo las narraciones de las adolescentes y la gama de voces valorativas que la conforman en un espacio situado. En este sentido la propuesta metodológica para dar cuenta de los procesos de subjetivación de las adolescentes reviste una aproximación novedosa, desde una perspectiva dialógica, enmarcada en una metodología cualitativa, a través del enfoque biográfico. El cual ofrece una comprensión de los procesos sociales a partir de la biografía individual de las adolescentes, desplegadas en su narrativa.

#### **IV. MARCO TEORICO**

##### **1. Contextualización del sistema de protección de niños, niñas y adolescentes en Chile.**

“Se les representa de diversas formas: como inocentes y vulnerables, como pecadores y necesitados de control, o como sabios y de un entusiasmo libre por naturaleza. Asimismo, hay aquí diversas narraciones de infancia: historia de declive, de civilización, de liberación, y de represión y control. [...] las representaciones y las historias de este tipo caracterizan todos nuestros discursos sobre la infancia, desde los llamamientos subjetivos e imaginarios de la ficción y la autobiografía, hasta las pretensiones autorizadas de objetividad científica presentes en los estudios académicos. Los significados y las experiencias vitales de ella se regulan y definen en parte a través de estas historias” (Buckingham, 2002, p. 75).

En Chile, el Servicio Nacional de Menores (SENAME), organismo dependiente del Ministerio de Justicia, es el encargado de contribuir a proteger y promover los derechos de los niños, niñas y adolescentes que han sido vulnerados en el ejercicio de los mismos y a la reinserción social de adolescentes que han infringido la ley penal (SENAME, 2016a). A su

vez, dentro de sus funciones está la tarea fundamental de supervisar el cuidado de los niños/as y adolescentes atendidos en la oferta programática del servicio.

Este sistema fundado en 1980 inició un proceso de transformación institucional importante en 1990, como consecuencia de los compromisos que el Estado de Chile adquirió a partir de la firma de la Convención Internacional de los Derechos del Niño (en adelante CIDN). A partir de esta Convención, comienza una serie de transformaciones relacionadas con la infancia, se empieza a pensar al niño, niña, adolescente no como objeto de protección sino como sujeto de derecho. Al mismo tiempo los alcances de la CIDN permiten superar las instituciones del patronato, la tutela, el asistencialismo o los consejos tutelares del Estado, todos ellos frutos del enfoque centrado en la necesidades, sujetos éstos a la doctrina de la situación irregular y a la concepción de los niños, niñas y adolescentes como objetos de protección, para ubicarlos en la doctrina de la protección integral, cuya concepción los reconoce como sujetos de derecho, dotados de capacidad de vivir, tener salud, educación, convivencia familiar, identidad y dignidad (Ministerio de Desarrollo Social [MIDEPLAN], 2000). En la que además el Estado debe hacerse responsable o cargo del cumplimiento de estos derechos.

De esta forma se considera que los niños, niñas y adolescentes son sujetos de plenos derechos, en oposición a su consideración como objeto de tutela por parte del Estado. Así el enfoque considera a los menores de 18 años como personas competentes en la vida familiar y social, por lo cual el niño, niña adquiere el derecho a participar, a ser escuchado/a y a incidir en la construcción de la sociedad, en consonancia con la evolución de sus facultades, su edad y su madurez, debe además ser respetado/a y protegido/a (Consejo Nacional de la Infancia, 2016).

En materia de niñez y adolescencia la CIDN otorga lineamientos a nivel internacional que le permitirían a los Estados guiar sus regulaciones en término de política pública, de manera de asegurar el bienestar de esta población (Contreras y Rojas, 2013). Hablar entonces de política pública, y específicamente, política social, implica indefectiblemente acercarse a la concepción de los derechos sociales, los cuales se han visualizado como la esencia de la misma. En este contexto entenderemos la política pública

como la implementación de acciones desde el sector público (Gobierno/Estado, con participación de la comunidad y/o privados) en torno a la mejora de los niveles de vida de niños, niñas y adolescentes, los cuales se vinculan actualmente al establecimiento de condiciones para el ejercicio de derechos acordados a nivel internacional por la CIDN (Lahera, 2004). Por tanto, se debe tener en consideración que, para dar cuenta del marco de la política pública, se debe primero analizar las obligaciones internacionales a las que los países han suscrito en materia de protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes.

Entre los aspectos más relevantes de la CIDN en UNICEF (2014) está el reconocimiento a la familia como un espacio clave en la formación y desarrollo de los niños, niñas y adolescentes, a saber:

Convencidos de que la familia, como grupo fundamental de la sociedad y medio natural para el crecimiento y el bienestar de todos sus miembros, y en particular de los niños, debe recibir la protección y asistencia necesarias para poder asumir plenamente sus responsabilidades dentro de la comunidad, Reconociendo que el niño, para el pleno y armonioso desarrollo de su personalidad, debe crecer en el seno de la familia, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión...(p. 10).

La CIDN también reconoce que en determinadas circunstancias los niños/as pueden no estar acompañados de sus padres, por lo que el artículo 9 establece estándares para la protección del derecho del niño/a de vivir con su familia. De esta manera señala:

Los Estados Parte velarán por que el niño no sea separado de sus padres contra la voluntad de éstos, excepto cuando, a reserva de revisión judicial, las autoridades competentes determinen, de conformidad con la ley y los procedimientos aplicables, que tal separación es necesaria en el interés superior del niño. Tal determinación puede ser necesaria en casos particulares, por ejemplo, en los casos en que el niño sea objeto de maltrato o descuido por

parte de sus padres o cuando éstos viven separados y debe adoptarse una decisión acerca del lugar de residencia del niño (UNICEF, 2014, p. 14).

Por último, la CIDN señala que la separación de un niño/a de su familia trae como consecuencia obligaciones para el Estado, al respecto:

Los niños temporal o permanentemente privados de su medio familiar, o cuyo superior interés exija que no permanezcan en ese medio tendrán derecho a la protección y asistencia especiales del Estado.

Los Estados Parte garantizarán, de conformidad con sus leyes nacionales, otro tipo de cuidado para esos niños (UNICEF, 2014, p. 20).

Entre esos cuidados figurarán, entre otras cosas, la colocación en hogares residenciales o la colocación en instituciones adecuadas de protección de menores. Así la internación en instituciones residenciales constituye una de las modalidades previstas para ofrecer atención a las necesidades de protección de niños, niñas y adolescentes privados de los adecuados cuidados de los padres y madres. Tiene, sin embargo, la característica de ser una medida especial de protección de carácter subsidiario y de último recurso, y lo más importante, por un tiempo muy breve, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 20.3 de la Convención sobre los Derechos del Niño (RELAF y UNICEF, 2015).

Cabe destacar que la columna vertebral que brinda el marco normativo para el funcionamiento de este tipo de instituciones está amparada en los avances legislativos en materia de protección de la infancia, como la promulgación de la Ley N° 20.032 sobre Sistema de Atención a la Niñez y Adolescencia a través de la red de colaboradores del SENAME y su régimen de subvención. A través de la ley 20.032 SENAME queda facultado a trabajar con una red de colaboradores del servicio, quienes licitarán, a partir de bases técnicas elaboradas por la institución estatal, distintos programas de protección y atención a la infancia vulnerada. Por otra parte, la ley número 19.968 crea los Tribunales de Familia, quienes son los responsables de determinar que niños, niñas y adolescentes requieren un programa u otro. Estos tribunales a su vez cumplen el propósito de atender y resolver, entre otras, situaciones relacionadas con los derechos de los niños, niñas o

adolescentes y los deberes de sus padres, madres o adultos responsables (Consejo Nacional de la Infancia, 2016). Queda así constituido todo el aparato legal e institucional del sistema de protección de niños, niñas y adolescentes en Chile.

## **2. El recurso de la institucionalización como forma de protección a la infancia en Chile.**

Las instituciones de acogimiento residencial para la infancia vulnerada constituyen un recurso social con una dilatada trayectoria histórica. Existen registros de instituciones especializadas en la atención y cuidado de niños y niñas desde el siglo III después de cristo, como una manera de reducir el infanticidio (UNICEF, 2006).

Durante la edad media en Italia la Iglesia Católica crea orfanatos para niños y niñas abandonados con el fin de llevar a cabo tanto una obra de caridad, como para invisibilizar de la sociedad el problema creciente del descuido de niños/as y el abandono de estos/as en la calle, práctica que se expandió en diferentes países de Europa (Carter, 2005 citado en UNICEF, 2006).

En el caso de Chile, se tiene registro que desde la época Colonial las primeras acciones a favor de la infancia estuvieron asociadas por un lado a la sobrevivencia de los niños y niñas, como hasta aquellas acciones que desde una postura defensiva procuraban aislar aquellos menores abandonados y/o implicados en conductas delictivas, a aquellos/as que podrían resultar ser una amenaza para el orden social (Schonhaut, 2010). Por consecuencia, los primeros atisbos de protección a la infancia estuvieron vinculadas a las labores sociales realizadas preferentemente por la iglesia católica y las agrupaciones de carácter privado de la sociedad aristocrática, en el contexto de obras de caridad y beneficencia hacia los niños, niñas y adolescentes. Durante muchos años el tipo de atención estuvo caracterizado por la presencia de instituciones que sostenían establecimientos con características de asilos, casas de expósitos, ollas infantiles, entre otras formas de asistencia (Salazar, 2006; Home, 2015). Herencia trágica del siglo XIX y, en parte, del siglo anterior, como consecuencia del tránsito desde una sociedad agrícola y tradicional a una sociedad

urbana y semi-industrial. Esta transición puso en tensión las conductas sociales y los valores morales de la sociedad agrícola. La ilegitimidad de los nacimientos y el abandono de los niños y niñas aumentaban año tras año. En la periferia de estas sociedades se desarrollaba subterráneamente un mundo marginal, heterogéneo en su composición, pero homogéneo en cuanto a su volumen y aumento. De esta manera se podía observar un número significativo de seres humanos que no lograban insertarse de buena forma en la sociedad. Su composición era tan heterogénea que podían encontrarse hombres y mujeres, ancianos, inválidos, mendigos, enfermos, viudas pobres, prostitutas, alienados mentales, delincuentes y huérfanos, cuyo número iba en aumento conforme se desarrollaba el crecimiento urbano de Santiago y de otras ciudades chilenas (Delgado, 2001).

Al mismo tiempo el país presentaba entre los Siglos XIX y principios del siglo XX elevados índices de indigencia y analfabetismo. Las tasas de natalidad y fecundidad eran muy altas, y en los sectores populares, cerca de dos tercios de los niños/as que nacían eran ilegítimo/a o los/as tal llamados/as “huachos/as”. Las madres que sobrevivían a los numerosos partos se veían agobiadas por las obligaciones e imposibilitadas de criar, con hombres con inestables sueldos y que ante la falta de trabajo vagabundeaban la mayor parte del tiempo, se generaba así ciertas condiciones de posibilidad para que los niños/as crecieran sumidos/as en la orfandad, el abandono y la vagancia (Salazar, 2006). El aumento de expósitos, como se les decía también a aquellos niños y niñas que habían sido abandonados, expuestos o entregados por sus padres a instituciones, casas u hospitales de expósitos iban en aumento exponencial. Su ritmo siempre en alza, paulatinamente, hasta el primer cuarto del siglo XIX, fuerte, en la década de 1830-1839, y brutal a partir de 1840. Entre 1770-1829, el número de abandonos aumento en un 107% (Delgado, 2001).

Como solución a esta problemática social nace 1758 la Casa de Huérfanos de Santiago, gestada gracias a un legado de un particular, quién al fallecer dejó parte de su fortuna para que fuera utilizada en alguna obra de beneficencia. De este modo Juan Nicolás de Aguirre, conocido también como el Marqués de Montepío, quedó a cargo del cumplimiento de la voluntad de fallecido Tisbe y, siguiendo su mandato, optó por destinar dichos recursos a la fundación de una casa de huérfanos (Schonhaut, 2010; Home, 2015).

Cuando las mujeres, en busca de un mejor porvenir para sus hijos e hijas no recurrían a casas aristocráticas o a regalarlos a un patrón para asegurar la alimentación y crianza de estos y estas, preferían colocarlos anónimamente en casas de expósitos, en un torno donde se reciben los niños y niñas huérfanos que se exponen. Una instalación especialmente diseñada para facilitar el depósito de menores y que garantizaba el anonimato de quien realizaba dicho acto.

Estas casas cumplían con la función de recoger, alimentar y educar a los niños/as que sus madres y padres habían abandonado, sin la obligación de ofrecerles mayores cuidados. Es así como el 80% de estos fallecían (Zorrilla, 1942 en Schonhaut, 2010).

La Casa de Expósitos fue durante las primeras décadas de su existencia un establecimiento precario y con serias dificultades para ofrecer un real cuidado y protección a los niños y niñas. Así el año 1853 la Junta de Beneficencia de Santiago encargó el cuidado de los huérfanos de la ciudad a las Hermanas de la Providencia, una congregación de monjas canadienses recién llegadas a Chile (Milanich, 2001). Sin embargo, la Casa de Expósitos de Santiago despertó la preocupación de los pediatras de la época, quienes en franco conflicto con la comunidad religiosa de la Divina Providencia, tomaron el mando. Los motivos eran sociales, humanitarios y científicos. La Casa de Expósitos o mejor dicho la Casa Nacional del Niño, como fue rebautizada para evitar los estigmas, otorgaban la oportunidad de observar y seguir una cohorte de menores expuestos a circunstancias particulares como eran los hijos e hijas de madres tuberculosas, los hijos e hijas de alienadas y los incestuosos. Así, tuvo el mérito de motivar una gran producción científica y de ser escenario del primer centro docente pediátrico y de otras carreras de la salud del país (Cerde y García, 2006).

Las distintas soluciones tanto públicas como privadas parecían no ser satisfactorias. En defensa de la moralidad, los niños/as expósitos y aquellos/as que delinquían pasaron a ser un tema central. También influyó el enfoque higienista, que hacía ver la delincuencia infantil como un emergente social, como una enfermedad social que debía ser tratada y arrancada, como una infección (Rojas, 2010).

Con la llegada de la Independencia la Junta de Beneficencia de Santiago, organismo creado en 1832 para velar por todos los establecimientos de beneficencia y salud pública de la capital y provincias, toma a su cargo la administración de los hospitales San Francisco de Borja y San Juan de Dios, que en décadas anteriores y en los tiempos de la Colonia habían sido administrados por instituciones religiosas. Se le suma además dentro de la administración la Casa de Expósitos y años más tarde el Hospicio de Pobres de ambos sexos, y la Casa de Orates. Se puede observar un rol más activo por parte de la administración del país, preferentemente como agente centralizador de la beneficencia pública (Home, 2015). Sin embargo, los esfuerzos no eran suficientes. El Estado de Chile venía teniendo más participación en la beneficencia pública, pero sin mucho interés. De esta forma tal como lo señala Home (2015) otros actores sociales decidieron organizarse con el propósito de buscar soluciones que complementaran los esfuerzos que se emprendían desde la institucionalidad. Conforme transcurrió el siglo XIX la sociedad civil acentuó un proceso de organización marcado por la adopción de formas de sociabilidad modernas, impregnadas de un espíritu ilustrado que buscaba además de la genuina preocupación por la condición vital del otro, su moralización y regeneración en función de los intereses y del modelo de sociedad que las clases dirigentes buscaban construir, una suerte de disciplinamiento.

En este recorrido podemos acentuar algunas leyes de importancia para la niñez durante el siglo XX, claro que en términos más testimoniales que prácticos entorno a su efectividad. En 1912 se firma la ley de Protección a la Infancia Desvalida, marcando el inicio de una política estatal de resguardo de menores en riesgo social. Los niños y niñas seguían de algún modo quedando bajo el cuidado y control de sus padres, al mismo tiempo que la ley destacaba entre sus bases el control del abandono y de algunas formas de explotación. Importante señalar que su aplicación fue marginal, centrada fundamentalmente en las facultades del juez para colocar al menor abandonado en algún establecimiento, en otras palabras, centrada en la reclusión de los niños/as vagos/as y delincuentes (Schonhaut, 2010).

En 1928 fue promulgada la Ley de Menores (4.447), que crea los Tribunales de Menores. Antes de la creación de esta Ley, la pena de privación de libertad no se ejerció como aplicación de un sistema corrector o de disciplinamiento, sino de suspensión de derechos. Por tanto, los niños y niñas en conflicto con la justicia y sentenciados por juzgados civiles y del crimen permanecían en cárceles para adultos, sin que hubiese una separación entre ellos (Mettifogo y Sepúlveda, 2004). Por otra parte, la ley facultaba al Estado para el reemplazo o sustitución de la autoridad paterna. De esta forma esta ley limitaba las facultades del padre y de la madre de imponerle a los hijos/as una pena. Bajo esta nueva forma, los padres y madres podían recurrir al Tribunal de Menores a fin de que allí el juez determinara sobre la vida futura del o la menor (Rojas, 2010). A su vez lo que esta ley establecía era que el Estado tuviera una función vigilante de las relaciones entre cuidadores y los hijos/as, lo que derivó en prácticas de control social sobre la niñez, amparado en el supuesto de la inhabilidad de la familia para desarrollar adecuadamente la crianza. Así aparece la tendencia a separar a los niños/as de sus familias e internarlos por largos periodos en programas que sustituyen la función parental (Muñoz, 2003).

La ley de 1928 se dio en el marco de movimientos a nivel mundial respecto de reformas minoritarias, fue visto como un giro con matices progresistas a favor de los niños y niñas. A su vez se encontraba enmarcada en una incipiente discusión sobre los derechos del niño/a. Sin embargo, más que despenalizar el tratamiento de los niños/as infractores/as, terminó siendo una forma híbrida de control social basada en la idea de peligrosidad más que culpabilidad (Rojas, 2010). Así la ley supone un nuevo paradigma, el de la situación irregular. Este nuevo paradigma asume la internación como un instrumento eficaz y eficiente para proteger al menor en situación irregular, sustituyendo en la práctica en los casos de irregularidad, el rol primordial que la familia debiera tener en la crianza de los niños, niñas y adolescentes (Tello, 2003). Es importante destacar que acorde con esta nueva base que inspiró la ley, el concepto de situación irregular aludía tanto a la delincuencia, como hasta el abandono de los/as niños/as, pasando por otras situaciones de peligro material o moral, generalmente producto de la marginalidad socioeconómica de estos/as últimos/as y sus familias (Farías, 2002).

Respecto al papel que venía ocupando la actividad privada dirigida a las obras sociales durante la época, si bien se mantiene vigente, va asumiendo un rol más secundario, al amparo del Estado.

Ya en 1967 se promulga la ley (16618) que mantenía continuidad con la ley de 1928 en tanto seguían fusionados el ámbito judicial y el de asistencia social. Pero entre los cambios más relevantes, se puede señalar la creación del Consejo Nacional de Menores (CONAME) y la Policía de Menores. Respecto del CONAME podemos señalar que dentro de las funciones debía coordinar la labor de protección que realizaban las instituciones privadas, las condiciones para recibir subvención, destinar recursos a estas instituciones y elaborar programas de tareas para la aplicación de las políticas (Rojas, 2010). En caso de la Policía de Menores era un área especializada de Carabineros de Chile, entre sus principales funciones se encontraba la de prevenir la delincuencia, recoger a los menores en situación irregular o con necesidades de protección, también le corresponde ejercer labores de vigilancia en lugares que determine la CONAME y llevar a cabo órdenes judiciales emitidas por los tribunales de menores.

Durante el periodo de dictadura, se elimina el CONAME bajo el argumento de tener escasa capacidad operativa en relación a asistencia y coordinación. Se crea así una nueva Institución al alero del Ministerio de Justicia, el Servicio Nacional de Menores (SENAME) (Rojas, 2010). Este servicio creado en 1979 será el encargado de ejecutar las acciones destinadas a asistir y proteger a los menores, además de orientar, coordinar y supervisar técnicamente la labor que desarrollen las entidades públicas o privadas que colaboren con el Servicio (SENAME, 2016a). En este contexto se instaura una política de atención a los menores basada en la subvención a los particulares.

La preocupación del Estado a través del ejercicio del SENAME se centraba en los niños y niñas con problemas de tuición, conducta y en conflicto con la justicia, estos son los “menores” que de acuerdo al paradigma de la situación irregular son niños/as que pueden ser objetos de protección e intervención por parte del Estado porque carecen de personas mayores responsables que se ocupen de buena forma de su desarrollo. Pensar estos niños/as como como menores, genera un tipo de política pública de carácter

asistencial, centralizada y sectorial, sin además una debida coordinación entre los distintos entes públicos de protección social (Mettifogo y Sepúlveda, 2004).

Por otra parte, la política de la subvención agrega un valor por cada niño/a atendido/a y a lo que se suma el privilegio por la atención en un contexto cerrado. De esta manera, descartándose los apoyos institucionales que antes se entregaban y que fueron calificados de arbitrarios y poco eficientes, la eficiencia quedó relacionada con la cantidad de atenciones. Con el sistema de subvenciones, establecido en 1980, a instituciones de atención cerrada (residencial), había comenzado a crecer el número de niños internos, y aumentó el tiempo de permanencia dentro de casas de acogida (Rojas, 2010). Estos cambios realizados en el ámbito de la protección de la infancia se articulan al proceso de perfeccionamiento del régimen neoliberal, que tiene su origen en la constitución promulgada en 1980 por la dictadura militar, en la cual se plantea, el principio de subsidiariedad del Estado, lo que implicó la supeditación de la política social a las lógicas del mercado (Garretón, 1991).

Este esquema se ve de alguna manera emplazado a realizar cambios a nivel institucional en 1990, como consecuencia de los compromisos que el Estado chileno adquirió a partir de la firma de la Convención Internacional de los Derechos del Niño.

Este suceso demuestra una voluntad por parte del Estado de iniciar un proceso de reforma y se compromete ante la comunidad internacional, y ante el país, a realizar los cambios legislativos, institucionales y programáticos que permitan dar cumplimiento e implementar los principios y normas establecidos en la Convención Internacional de los Derechos de Niño (Contreras, 2003). Con este advenimiento se termina por configurar la llamada Doctrina de Protección Integral que constituirá el nuevo conjunto de instrumentos jurídicos de tipo internacional, cuya legislatura se orientó a todo el universo infancia y no sólo, como en la etapa anterior, al menor abandonado o delincuente. Su objetivo estuvo marcado por la protección de los derechos de todo niño/a y adolescente (Aguilar, 2008). A su vez el Servicio Nacional de Menores se transformó en el instrumento principal de la implementación de esta política de protección de derechos. Sin embargo, se advierte que la herencia de la doctrina de la situación irregular marca a SENAME. Históricamente se lo

caracteriza como un Servicio que ha privilegiado “la separación de los niños de su entorno familiar y social y su protección y rehabilitación en internados, confirmando así una orientación hacia el control y prevención del delito y la desviación social” (Farías, 2002, p. 86).

Hasta hoy la institucionalización o protección residencial sigue siendo una forma de intervención ampliamente instalada en la oferta programática de las políticas de protección de la infancia vulnerada en sus derechos en Chile. Dentro de las modalidades de cuidados alternativos las instituciones al 2014 representaban al 72% de la oferta, mientras que los programas de Familias de Acogida (FAES) por ejemplo tan solo al 28% (SENAME, 2014). En 2015 había 12.248 niños y niñas que habían sido separados de sus familias en distintas alternativas de cuidado a cargo del Servicio Nacional de Menores. La mayoría de estos casos se hallaban en distintos tipos de centros residenciales llegando a sumar 304 centros en 2016 (SENAME, 2016b).

Respecto de la institucionalización la UNICEF (2006) plantea diversos tipos de instituciones de protección para niños, como residencias de atención a largo plazo, centros de atención de emergencia o temporales, instituciones psiquiátricas y hogares de acogida.

Para efectos de la presente investigación, la institucionalización a la que haremos referencia es a las residencias de larga estadía, que ofrecen una atención de tiempo completo para niños, niñas y adolescentes que viven sin sus familias, bajo la supervisión de un personal que recibe un salario por esta función (UNICEF, 2006). Este tipo de residencias es donde se producen los mayores niveles de desarraigo del niño/a de su medio familiar y comunitario natural (UNICEF, 2003). La internación en este tipo de instituciones, producen en muchos casos la pérdida del rol de los padres, madres y/o tutores, poniendo además en peligro su presencia en la vida de los niños/as y adolescentes, llegando incluso en algunos casos a interrumpirla definitivamente (UNICEF, 2003).

### **3. Residencias como instituciones totales, en el contexto de una sociedad disciplinaria.**

En *Vigilar y castigar*, Foucault revisó los modos en que opera el poder como disciplina de los cuerpos y los dispositivos tecnológicos asociados al control de la vida social de las personas. Colocando énfasis en algunas instituciones modernas. A saber, estado, ejército, policía, administración fiscal, por nombrar algunas. Las que instauraron procedimientos que permitían hacer circular los efectos del poder por toda la sociedad (Foucault, 2009). En este sentido la sociedad disciplinaria sería aquella en la cual el comando social se construye a través de ciertos dispositivos de poder-saber que regulan nuestras costumbres y hábitos, asegurando de alguna forma la obediencia a sus reglas y a sus mecanismos de inclusión o exclusión que estructuran el terreno social.

Cabe destacar que el poder en Foucault no es de carácter individual, sino relacional. Por ello se habla de relaciones de poder. En las relaciones humanas el poder siempre está presente y su presencia siempre es la presencia de una relación con otro (Foucault, 1999a). En este sentido el poder no hace referencia a una estructura piramidal como el estado o las clases dominantes, aun cuando haya muchas instituciones en las que se pueda identificar claramente tecnologías de poder. Por consiguiente, el poder vendría siendo el espacio relacional donde operan las tecnologías políticas a través del cuerpo social, siendo el funcionamiento de estos aquello que produce relaciones desiguales y asimétricas (Foucault, 1999a). A su vez, el poder y el saber en Foucault están íntimamente ligados. No existe relación de poder sin un campo de saber, por tanto, no existe saber que no constituya al mismo tiempo relaciones de poder. En palabras de Foucault (1979, p. 99) “el ejercicio del poder crea perpetuamente saber e inversamente el saber conlleva efectos de poder”. Al mismo tiempo, el poder es algo que opera en el discurso, ya que el discurso en sí mismo es un elemento en un dispositivo estratégico de relaciones de poder (Foucault, 1999a).

Por último, señalar respecto del poder, que este no se basa en relaciones de soberanía sino en relaciones disciplinantes que buscan la captura total del cuerpo, el tiempo, las fuerzas, gestos y comportamientos de los sujetos. En este contexto una condición necesaria para el poder está dada por la libertad de los participantes, no por la

dominancia. No podemos hablar de poder entonces si a uno de los sujetos no le queda ninguna posibilidad de acción. Al respecto, para que haya una relación de poder, debe existir siempre la posibilidad de resistencia, si no existiese esta posibilidad no podría haber una relación de poder (Foucault, 1999a).

Como podemos ver, consustancial a la sociedad disciplinaria encontramos relaciones de poder, un saber y sujetos de conocimiento. En este entramado relacional la sociedad disciplinaria va constituyendo cierta subjetividad de las personas entorno a la operación del dispositivo. Al respecto, el dispositivo en Foucault constituye un conjunto heterogéneo que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes y enunciados morales (Castro, 2008). En este contexto la aplicación del poder-saber es modulada por los dispositivos a través de estrategias más específicas como las llamadas “tecnologías”, las que vendrían hacer operadores de los dispositivos, generando discursos y modos de producción de este y de los cuerpos que este mismo discurso organiza (Castro, 2008). Así los modos de subjetivación de las personas estarían fuertemente influenciados por la operación de las tecnologías y los juegos de poder-saber disciplinantes que de ella se desprenden. La subjetividad, por tanto, aparece bajo ciertas nominalizaciones articuladas en torno a prácticas de poder-saber que la modelan en el contexto social.

Es importante señalar que la disciplina no se puede identificar solo con una institución específica, ya que el poder atraviesa todo tipo de aparatos y de instituciones a fin de unirlos, de hacer que converjan, de hacer que se manifiesten de alguna manera (Hubert y Rabinow, 2001). Como lo señalamos anteriormente, el poder no puede ser identificado con instituciones específicas, aun cuando estas tecnologías lo patenten. Estas tecnologías serían un efecto conjunto de una multiplicidad de engranajes y de núcleos que constituyen una “microfísica del poder”, de esta manera el poder está en todas partes, y es transversal, es un espacio relacional donde operan las tecnologías políticas, a través del cuerpo social, no tiene un centro identificable y no es una forma del poder soberano (Foucault, 1979). En consecuencia, la operación política de los dispositivos y sus tecnologías no le corresponden a un grupo específico. Como lo señala Pakman (2011) la política se relaciona con un poder

que no pertenece al ejercicio opresivo de un grupo privilegiado sobre los demás; más bien es un poder que se comprende como un conjunto de procedimientos y conocimientos a través de los cuales nos recordamos y mantenemos mutuamente en ciertas posiciones que perpetúan el estatus quo sociocultural.

Cabe recordar que el poder disciplinario se caracterizará por su implicancia en la captura total, exhaustiva del cuerpo, el tiempo, la vida. El que requiere además de una vigilancia continua, de un control constante, que coloca al sujeto permanentemente bajo la mirada de alguien, o en situación de ser observado. A su vez, requiere de un trabajo de escritura que posibilite la omnivisibilidad. Por último, tiende a la isotopía, a la clasificación. Estas características constituyen los medios en que se ajusta la función sujeto a la singularidad somática, individualizándose, en consecuencia, un cuerpo (Foucault, 1973/2005).

En este contexto algunos procedimientos de control implican estrategias de exclusión, que censuran ciertos relatos como lo son los locos, los delincuentes o las adolescentes institucionalizadas. Foucault distinguió a las prisiones como un muy buen ejemplo de esto. Según Foucault (2009) estas se elaboraron a través de todo el cuerpo social, con procedimientos para distribuir a los individuos, clasificarlos, educar sus cuerpos, codificar sus comportamientos y mantenerlos en una visibilidad sin lagunas. Contexto similar al de las adolescentes infractoras de ley en un sistema cerrado o al de adolescentes en una residencia de menores de larga estadía.

Bajo esta lógica analítica el dispositivo residencial podría entenderse como un conjunto heterogéneo de discursos, prácticas, instituciones, decisiones reglamentarias, medidas administrativas, enunciados teóricos, proposiciones ideológicas y morales que se encuentran articuladas por reglas de funcionamiento, modos de vinculación y estrategias de ejercicio del poder, que constituyen sujetos y regulan sus prácticas a través de la disciplina como ejercicio del poder.

Este tipo de dispositivos pueden ser llamados “instituciones de secuestro” (Foucault, 1995) o “instituciones totales” en Goffman (1972). Instituciones que se configuran con ciertas pretensiones de volver a los individuos dóciles y útiles.

Al respecto la investigación de Goffman se enmarca en el contexto estadounidense entre los años 1954-1957 donde actuó como miembro visitante del Laboratorio de Estudios Socioambientales pertenecientes al Instituto Nacional de Salud Mental (NIMH) de Bethesda, Maryland. El estudio de campo se realizó en St. Elizabeth sobre el comportamiento de internos residentes de lo que él llamo “instituciones totales”.

Para Goffman (1972) las instituciones totales son como un lugar de residencia, donde un gran número de individuos en igual situación, aislados de la sociedad por un período apreciable de tiempo comparten un encierro, una rutina diaria, administrada formalmente, con prácticas muchas veces que están orientadas a la normalización de los espacios, bajo la supervisión o vigilancia de un grupo de funcionarios. Esta supervisión-vigilancia es lo que Foucault (1995) define como panoptismo, el cual es un rasgo muy característico de las sociedades modernas, entendiéndolo como una forma que se ejerce sobre los individuos a la manera de vigilancia individual y continua, como control, como corrección, como método de formación y transformación de los individuos en función de ciertas normas.

En este marco las residencias entrarían en la clasificación que hace Goffman respecto a aquellas instituciones erigidas para cuidar de las personas que parecen ser incapaces de cuidarse por sí mismas y que dentro de sus características es que todos los aspectos de la vida del individuo se desarrollan en el mismo lugar y bajo la misma autoridad única. Cada etapa de la actividad diaria se lleva a cabo en la compañía inmediata de un gran número de otros, a quienes se da el mismo trato y por último las actividades diarias están programadas, de modo que una actividad conduce a la siguiente prefijadamente y bajo reglas formales explícitas, administradas por un cuerpo de funcionarios (Goffman, 1972). Este tipo de instituciones absorbe parte del tiempo e interés de los sujetos, o sea, tiene tendencias absorbentes. Esta tendencia absorbente o totalizadora esta simbolizada por los obstáculos que se oponen a la interacción social con el exterior o al

control respecto de aquella. Al respecto cabe mencionar como ejemplo que el vínculo entre los niños/as y/o adolescentes y sus familias, están expuestos al criterio y control del sistema residencial, por tanto, la posibilidad de revinculación o la mantención del lazo están supeditados a los dictámenes de la institución, con el apoyo de todo un aparato legal que sustentan los Tribunales de Familia.

En este sentido los contextos residenciales se constituyen como instituciones totales, las que resultan ser totalizadoras de la vida de quienes participan de ella, imponiendo arbitrariamente un cuerpo de normas que operan en la subjetividad de cada niño/a u adolescente. El mismo Goffman (1972) señala que el interno llega a las instituciones con una concepción de sí mismo que ciertas disposiciones sociales estables de su medio habitual hicieron posible, pero que al momento de ingresar a una institución se le despoja del apoyo que esta le brindan, se produce una experiencia de discontinuidad, una tensión entre el mundo externo y el mundo interno, hay en consecuencia una mortificación del yo. El ingreso a una institución total rompe automáticamente con la programación del rol que el individuo y en este caso las adolescentes tenían antes del ingreso, hay un despojo del rol. En otras palabras, las instituciones se erigen como dispositivos de intervención-institucionalización que se configuran como espacios micropolíticos que llevan asociados ciertos guiones que establecen identidades y posiciones subjetivas del yo (Pakman, 2011). Además de procedimientos para clasificarlas, distribuirlas, educar sus cuerpos, hacerlas dóciles, codificar su comportamiento, formar en torno a ellas todo un aparato de observación, de registro y de anotaciones, constituir sobre ellas un saber que se acumula y se centraliza (Foucault, 2009).

Al respecto, podemos señalar que en *Vigilar y castigar* Foucault (2009) revisa los modos en cómo opera el poder en tanto disciplina de los cuerpos y los dispositivos tecnológicos asociados al control de la actividad social, enfatizando en particular la figura de algunas instituciones modernas. Las tecnologías de poder presentes en *Vigilar y castigar* irán dando cuenta de la apropiación histórica de los cuerpos entre los siglos XV y XIX. Este desplazamiento puede distinguirse en tres momentos o modos de enfrentamiento de un problema de orden “físico político”, dado por la relación entre el poder y los cuerpos, a

saber: las “tecnologías del suplicio”, las “tecnologías del castigo” y las “tecnologías de la disciplina” (Castro, 2008).

Cabe destacar que las características que se desprende de las dos últimas tecnologías (del castigo y de la disciplina) conversar y tributan de forma bastante consistente con el funcionamiento de las instituciones residenciales del SENAME. Por ejemplo, las tecnologías del castigo hacen alusión a la idea de un daño a la sociedad. La fundamentación de esta modalidad radica en defender a la sociedad del delincuente, del individuo peligroso, interviniendo su vida como forma de intervenir sobre su amenaza (Foucault, 2006). El castigo pasa así de la espectacular visibilidad del suplicio a la sobriedad y a lo oculto, reemplazando, bajo una economía de los derechos suspendidos, el bochornoso ritual de la sangre por un discurso psicológico, socializador y moralizante que tiene pudor de tocar el cuerpo en cuanto tal (Castro, 2008). Este nuevo esquema de poder, más solapado en su funcionamiento, encarnado por ejemplo en el “examen pericial psiquiátrico” y la incipiente noción de “peligrosidad” del individuo, encuentra en médicos, psicólogos y educadores a los nuevos portavoces de una tecnología política en la que el castigo mismo encuentra una nueva legitimación (Castro, 2008).

Por su parte la tecnología de la disciplina aspira a la producción sostenida de un sujeto obediente, sometido por el uso de su cuerpo a un estado de docilidad que minimiza, desde la lógica de la prevención, todo su potencial de peligrosidad (Foucault, 1999a). La disciplina implicará así todos aquellos métodos que permitan el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garanticen la sujeción constante de sus fuerzas y les impongan una relación de docilidad-utilidad (Foucault, 2009). De ahí que la disciplina pueda entenderse como una anatomía política, respaldada por un conjunto de instituciones, la prisión, la escuela, el taller o el cuartel militar, o las residencias de protección, que se sirven de esta tecnología para sus fines.

En este marco la infancia se encuentra sujeta al discurso de la política pública a través del dispositivo institucional, bajo una lógica disciplinante que configura un estado, un vivir, de la cual se desprende una noción de sujeto, de niño, niña y/o adolescente institucionalizado/a.

#### **4. Una mirada a la adolescencia institucionalizada en el marco de la noción de infancia**

El concepto de infancia da cuenta de una construcción social y cultural históricamente situada, la cual es atravesada por las prácticas y políticas públicas, que no sólo definen las formas de pensar en relación a los niños/as, sino también como ellos se entenderán a sí mismos (Marín, 2011 en Contreras, Rojas y Contreras, 2015). Por tanto, la infancia se ha venido construyendo en el marco del devenir histórico de la humanidad, no ha sido la misma en cada época y en cada cultura, su significación y su valor han cambiado a partir de la actitud que las sociedades han tenido respecto de los niños/as.

Dos autores en específico le dieron cierta visibilidad a la infancia a partir de sus trabajos. Por un lado, Philippe Ariès con su obra *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*, publicado en 1960. Intenta rastrear el concepto de infancia, ya que a su entender este no existió sino hasta el siglo XVII, por consiguiente, el concepto no existía en absoluto en la Edad Media. Philippe Ariès (1986) señala que la infancia es una construcción de la modernidad, lo que significa que es más reciente de lo que podría pensarse. Su propuesta se sustenta en que la sociedad medieval no podía representar bien al niño/a, y menos al adolescente. La duración de la infancia se reducía al periodo de mayor fragilidad y vulnerabilidad, cuando el niño/a no podía valerse por sí mismo/a. El niño/a se convertía de una vez en adulto/a joven, sin pasar por etapas de transición.

No es que la infancia no haya existido en la antigüedad, sino que en los albores de la edad moderna en Occidente comenzó a cobrar una importancia particular, que se mantiene hasta nuestros días, a partir de una serie de transformaciones que hicieron visibles a los infantes. Por ejemplo, la educación, esta será un elemento importante en la construcción de una identidad infantil, ya que por un lado se encargará del aprendizaje de los niños y niñas sustituyendo así el papel de los padres, y establecerá un límite entre el mundo de la infancia y el mundo de los adultos. Es así que los niños y niñas, antes de entrar al mundo de los adultos, tendrán que estar preparados para poder enfrentarse a los problemas que se les presenten, y ése será el papel de las escuelas, la preparación de los niños y niñas de sobrevivir en el mundo exterior.

Por otro lado, Lloyd DeMause (1982) con su obra *Historia de la infancia*, plantea la teoría psicogénica de la historia, la cual estipula que la fuerza central del cambio histórico de la infancia no es la tecnología ni la economía, sino los cambios psicogénicos de la personalidad resultado de las interacciones entre padres e hijos. Así la infancia estaría asociada a las formas de crianza, las cuales se conciben como un tipo de relaciones paterno-filiales. DeMause establece seis tipos de relaciones paterno-filiales: 1) Infanticidio (antigüedad-siglo iv), 2) Abandono (siglos iv-xiii), 3) Ambivalencia (siglos xiv y xvii), 4) Intrusión (siglo xviii), 5) Socialización (siglo xix- mediados del xx) y 6) Ayuda (se inicia a mediados del siglo xx). Las concepciones que van surgiendo en cada una de estas etapas están determinadas por la aproximación entre los padres e hijos, es así como una generación va superando de alguna forma a la otra. En otras palabras, la teoría plantea que las características de la sociedad en cierta época son el resultado del acercamiento padre-madre e hijos/as.

La importancia de estos autores radica fundamentalmente en que ambos logran de alguna forma sacar a la infancia de la penumbra en la que había sido depositada y al mismo tiempo plasmar la idea que las nociones de infancia están sujetas a las distintas condiciones contextuales e históricas.

Al igual que la infancia, la adolescencia es una categoría histórica, una construcción cultural que alude a la forma en que cada sociedad organiza la transición de los sujetos de la infancia a la edad adulta. Dependiendo del posicionamiento disciplinar la conceptualización va considerando distintos matices, sin embargo, existe coincidencia entre algunas instituciones y autores en señalar que es una etapa de transición y de cambios que median la etapa de la niñez a la adultez (Griffa y Moreno, 2005; Le Breton, 2012; UNICEF, 2011; Ministerio de Salud [MINSAL], 2011). En este sentido puede considerarse como un proceso de despojo del traje de la infancia para calzar la vestimenta de la vida adulta que la sociedad le demanda.

En este proceso se pueden identificar hitos o rituales de cambio que resaltan la universalidad del carácter transicional de la adolescencia, es decir, la integración al mundo adulto de una comunidad (Morales y Olivari, 2011). Al mismo tiempo supone según

Marchesi, Palacios y Coll (1996), cambios físicos, sociales y psicológicos; cambios físicos porque el cuerpo empieza a desarrollarse y aparecen los caracteres secundarios y terciarios, se refieren a la madurez física reproductiva. Sociales porque los adolescentes aprenden una nueva forma de relacionarse con los otros, con base a lo que han aprendido en sus primeros años familiares y por la búsqueda de un lugar propio que los identifique y los haga partícipe en la sociedad. Y psicológicos en el contexto de los cambios físicos y sociales, ya que estos se dan en lo corporal y llevan a una reevaluación de sí mismo, como también en la capacidad para abordar los conflictos y problemas de una manera diferente y de entender y comprender la realidad más ampliamente. Estos factores mencionados, interactúan y se superponen, convirtiendo este período en un proceso muy conflictivo e inestable, en el cual los/as adolescentes están en una constante búsqueda de identidad.

Po su parte Le Breton (2012) agrega que la adolescencia es un periodo de elaboración de sí mismo en un debate permanente con los otros, sobre todo con los otros respecto a sí mismo, en la medida en que la búsqueda en ese momento le da los límites: saber lo que los otros pueden esperar de él y lo que él puede esperar de los otros. Sin embargo, al adolescente no le bastan las respuestas probadas de generaciones anteriores; debe elaborarlas él mismo según las circunstancias, ni la escuela, ni la familia son ya un centro, la influencia de los pares toma fuerza y la de los padres se va diseminando. Se instala solo en el mundo, claro está con la referencia de los otros, pero desde un margen de maniobra propio.

Así el proceso adolescente se da en un marco contextual en donde las referencias sociales y culturales se multiplican, se relativizan y ofrecen confusión. Los/as adolescentes deben apoyarse en estas referencias para poder elaborar una matriz de identidad propia y consistente (Le Breton, 2012). En el contexto contemporáneo la socialización no termina nunca, está siempre en movimiento en razón de las transformaciones sociales, culturales, tecnológicas entre otras. Para constituirse en sujeto el o la adolescente requiere una base sólida de apoyo de quienes lo/a rodean. Cuando las referencias sociales y culturales que componen el entramado social son inestables, se navega por aguas turbulentas, ofrece

confusión y obliga a los/as adolescentes a encontrar herramientas que le permitan orientar su vida y construir coherentemente un relato de sí mismo/a.

En general estos cambios tienen que ver con un proceso biológico, psicológico y social, que asume características y matices diferentes en las múltiples y variadas estructuras sociales y culturales en las que crecen los/as adolescentes. Algunos autores en el campo de las ciencias sociales hablan de diferentes adolescencias, que coexisten en nuestra sociedad contemporánea, aún dentro de un mismo país (Dávila, 2004; Paramo, 2008).

Por consiguiente, para esta investigación se asumirá la adolescencia desde una mirada sociohistórica, relacionada con la sociedad contemporánea, su cultura y primordialmente con el contexto en donde las adolescentes se encuentran insertas. En este caso la adolescencia situada en un contexto de protección residencial del SENAME. Este contexto juega un rol importante a la hora de poder dar cuenta de los procesos de subjetivación de las adolescentes, ya que de alguna forma configuran el marco de posibilidades de búsqueda de sí, de un relato más menos coherente de su persona, de su proceso de búsqueda de identidad.

Este acercamiento es coherente con el posicionamiento respecto de la subjetividad, como un proceso histórico, situado, contextual y móvil, donde la naturaleza del individuo, en este caso la de la adolescente es indisociable de la esfera social, a su discurso de “poder-saber” (Foucault, 1979) o “micropolítico” (Pakman, 2011). Así, la adolescencia en el contexto institucional aparece sujeta a los discursos de disciplinamiento y control que caracterizan a las “instituciones totales” (Goffman, 1972). En la adolescencia, por ejemplo, los determinantes sociales de la salud, educación, nivel socioeconómico, género, etnia y otras variables psicosociales como la comunidad, contexto escolar, grupo de pares, familia o contextos de protección como los centros residenciales comienzan a definir críticamente, las condiciones que configuran los procesos de subjetivación de las adolescentes. En este caso los centros residenciales del Servicio Nacional de Menores son entornos sensibles que deben constituir ambientes emocionalmente protectores y seguros, para la población atendida, con condiciones de vida apropiadas para favorecer el desarrollo integral de este proceso, mientras se define su situación familiar y se restituyen sus derechos. Así por lo

menos lo establece La Convención sobre los Derechos del Niño, la cual consagra el derecho de todo niño, niña y adolescente a vivir en familia y a ser parte de su comunidad:

...que el niño, para el pleno y armonioso desarrollo de su personalidad, debe crecer en el seno de la familia...que la familia, como grupo fundamental de la sociedad y medio natural para el crecimiento y el bienestar de todos sus miembros, y en particular de los niños, debe recibir la protección y asistencia necesarias para poder asumir plenamente sus responsabilidades dentro de la comunidad, como también de que los Estados Partes pondrán el máximo empeño en garantizar el reconocimiento del principio de que ambos padres tienen obligaciones comunes en lo que respecta a la crianza y el desarrollo del niño. Incumbirá a los padres o, en su caso, a los representantes legales la responsabilidad primordial de la crianza y el desarrollo del niño. (SENAME, 2008, p. 3).

Sin embargo, en la mayoría de los países de la Región se advierte una utilización desmedida de la institucionalización de niños/as y adolescentes por razones de protección, pese a que debería ser utilizada únicamente como medida excepcional. Chile por ejemplo aparece con una alta tasa de institucionalización, superiores a Argentina, Venezuela, México y Ecuador (UNICEF, 2013).

El recurso de la internación en instituciones representa un obstáculo en su integración social, principalmente por la imposibilidad de recibir un trato personalizado y la ruptura de sus vínculos con los espacios normales para su desarrollo, como el barrio, la escuela y sus amigos. La uniformización o masificación de la vida cotidiana, que dificulta el desarrollo de una identidad propia. La carencia de privacidad, la obligatoriedad a la adscripción de normas impuestas que no son interiorizadas, provoca deficiencias en el autocontrol e inhibición de iniciativas personales (UNICEF, 2005). En otras palabras, se ejercen estrategias que someten cuerpos, pensamientos, deseos, actos, a los dictámenes de ciertas normas institucionalizadas en un proceso gradual de constitución de la individualidad. Instituciones que en palabras de Foucault (1979) determinan un yo como

experiencia dominante de uno mismo, como conciencia de sí, como administración de los cuerpos.

La descontextualización que sufren las adolescentes al estar internadas en el sentido de aislarse de sus redes y espacios sociales naturales, desarrollándose en sistemas artificiales, generan lo que en el sistema de protección se ha llamado institucionalización.

## **5. La aproximación subjetiva a las adolescentes institucionalizadas.**

En la actualidad los estudios respecto de los sujetos y la subjetividad aparecen en terrenos muy diversos de las ciencias sociales, en donde sus aproximaciones conceptuales varían acorde al posicionamiento epistemológico en el que se sitúen. En este marco de diferencia la mirada estará centrada desde una posición hermenéutica respecto del sujeto, que tensione y cuestione la visión tradicional cartesiana de un sujeto sin historia y desligado de su contexto. En contraste se busca pensar al sujeto y sus procesos de subjetivación en relación con sus condiciones socioculturales e históricas. Para ello se articularán consideraciones teóricas de Michel Foucault, Emile Benveniste, Mijael Bajtin, Paul Ricoeur y Judith Butler, entre otros. Intentando construir puentes conceptuales que den un marco de referencia, entendimiento y sentido a la comprensión de los procesos de subjetivación de adolescentes institucionalizadas.

### **5.1. El acontecer del sujeto a través del dispositivo institucional: Una mirada al género como discurso de poder.**

Foucault establece una estrecha relación entre las nociones de poder-saber y la subjetividad. Al respecto señala que en las sociedades los discursos están controlados, seleccionados y distribuidos por procedimientos y estrategias de control que legitiman ciertas experiencias y censuran otras. Impera por tanto una jerarquización del saber que dona validez a ciertos discursos e invalidan otros (Foucault, 1979). La aplicación de este poder-saber está dada por los “dispositivos” mediante las llamadas “tecnologías”, las cuales

serían una especie de operadores de los dispositivos, generando productos discursivos y fijando los modos de producción que organizan el discurso y a su vez los modos en que los cuerpos participan de tal organización (Castro, 2008).

A saber, Deleuze (1990, p. 155) señala que un dispositivo:

Es una especie de ovillo o madeja, un conjunto multilíneal que está constituido por diferentes líneas, de diferente naturaleza y que siguen direcciones diferentes, formando procesos siempre en desequilibrio y esas líneas tanto se acercan unas a otras como se alejan unas de otras. Cada línea está quebrada y sometida a variaciones de dirección (bifurcada, ahorquillada), sometida a derivaciones. Los objetos visibles, las enunciaciones formulables, las fuerzas en ejercicio, los sujetos en posición son como vectores o tensores. De manera que las tres grandes instancias que Foucault distingue sucesivamente (Saber, Poder y Subjetividad) no poseen en modo alguno contornos definitivos, sino que son cadenas de variables relacionadas entre sí.

Y agrega:

Hay líneas de sedimentación, dice Foucault, pero también líneas de "fisura", de "fractura". Desenmarañar las líneas de un dispositivo es en cada caso levantar un mapa, cartografiar, recorrer tierras desconocidas, y eso es lo que Foucault llama el "trabajo en el terreno". Hay que instalarse en las líneas mismas, que no se contentan sólo con componer un dispositivo, sino que lo atraviesan y lo arrastran, de norte a sur, de este a oeste o en diagonal. (Deleuze, 1990, p 155).

Las dos primeras dimensiones de un dispositivo son para Foucault en Deleuze (1990) curvas de visibilidad y curvas de enunciación. En este caso los dispositivos serían máquinas para hacer ver y hablar, con su propio régimen de luz, que dispensan sus líneas de luz que forman figuras variables e inseparables de este o aquel dispositivo. Tal puede ser el caso de los dispositivos institucionales de los centros residenciales del Servicio Nacional de

Menores, distribuyendo lo visible e invisible, al hacer nacer o desaparecer el objeto que no existe sin ella. Maquina óptica, efecto panóptico que vigila sin ser visto.

Por último, un dispositivo implica líneas de fuerzas. Al respecto Deleuze (1990, P. 156) señala:

La línea de fuerzas se produce "en toda relación de un punto con otro" y pasa por todos los lugares de un dispositivo. Invisible e indecible, esa línea está estrechamente mezclada con las otras y sin embargo no se la puede distinguir. Se trata de la "dimensión del poder", y el poder es la tercera dimensión del espacio interno del dispositivo, espacio variable con los dispositivos. Esta dimensión se compone, como el poder, con el saber.

En este entramado el sujeto aparece convertido en objeto de disciplinamiento y control, a partir de las tecnologías de poder, por consiguiente, el análisis de la subjetividad está supeditada a la noción de dispositivo y a la operación de las tecnologías con sus respectivos juegos de poder-saber. Estas prácticas de poder-saber articulan ciertas nominalizaciones que configuran los procesos de subjetivación y la fijan a través de estas nominalizaciones dentro de la esfera social, lo cual permite un análisis político de la subjetividad.

Cabe destacar, como señalamos en apartados anteriores que el poder no hace referencia a una estructura específica, a una institución o a una posesión de un grupo privilegiado de personas, el poder no se tiene, no se posee. Más bien hace alusión a un espacio relacional donde operan las tecnologías políticas a través del cuerpo social (Dreyfus y Rabinow, 2001), en este sentido Foucault (1999b) señalaba que el poder es una red productiva que atraviesa todo el cuerpo social. Por consiguiente, el poder tiene un carácter relacional. Foucault (1999a) hace referencia a "relaciones de poder", que están presentes en todas las relaciones humanas en las que se quiere intentar dirigir la conducta del otro. Señala además que estas relaciones son móviles, se pueden modificar, son inestables. De esta forma la descripción del autor no es fuera del contexto y sin historia, al contrario, implica considerarlas. Por otra parte, el poder, más que exigir la muerte como en un

régimen soberano, se encarga de la administración de las posibilidades de la vida, su mayor función no es matarla sino invadirla, vigilarla, guiarla y educarla, como a un cuerpo dócil.

Como podemos ver la concatenación que existe entre poder-saber articula lo que Foucault llamo la “historia política de la verdad”, pieza clave en el operar de los dispositivos de poder (Castro, 2008). Serán las verdades producidas por los dispositivos y las tecnologías políticas, para efectos de esta investigación las que finalmente configuren, influyeran, condicionen los procesos de subjetivación de las adolescentes.

A saber, por verdad Foucault (1979, p. 189) entiende:

Un conjunto de procedimientos reglamentados por la producción, la ley, la repartición, la puesta en circulación, y el funcionamiento de los enunciados. La “verdad” está ligada circularmente a los sistemas de poder que la producen y la mantienen, y a los efectos de poder que induce y que la acompañan. “Régimen” de la verdad.

En consecuencia, los regímenes de verdad no son otra cosa que regímenes de enunciación en donde la subjetivación es parte de un proceso, enmarcado en un dispositivo, que contiene líneas de visibilidad, líneas de fuerzas, líneas de subjetivación y de ruptura y líneas de enunciación, que se entrecruzan y se mezclan mientras unas suscitan otras a través de variaciones o hasta de mutaciones de disposición (Deleuze, 1990). Un sujeto, por tanto, constituido por el discurso y de cierta forma determinado por él.

En estos márgenes, la propuesta foucaultiana nos permite incluir el género como una categoría analítica, en el entendido que esta última puede abordarse en clave de; relaciones de poder, formaciones discursivas y dispositivo. En este sentido, la lectura del género como dispositivo de poder-saber nos abre un marco comprensivo más idóneo para entender los procesos de subjetivación de las adolescentes institucionalizadas.

Desde una lógica butleriana, el género, como categoría analítica supone hacer inteligibles las prácticas sociales reguladas y las relaciones de poder productoras de identidades y cuerpos, así también como atender a sus especificidades históricas y sociales

(Butler, 2007). En este sentido Butler habla de dispositivos de género, como productores de relaciones y subjetividades.

Butler (2007) señala que ni el sexo es natural ni el género es sustancial; antes bien, la consideración del sexo como no construido, es decir, como un hecho biológico, que es prediscursivo y anterior además a la cultura y el poder, es efecto del género, entendido en términos normativos y performativos. En este sentido, el género es visto como un acto de citación ritualizada de prácticas, discursos, convenciones y reglas que tienen un acumulado histórico y un poder vinculante. El género es, por tanto, el efecto de la repetición ritualizada de performances. En este sentido, tanto el sexo como el género pueden entenderse como una construcción del cuerpo y de la subjetividad que es fruto del efecto performativo de una repetición ritualizada de actos que se van naturalizando. A saber, actos de habla y gestos corporales que se basan en discursos regulativos relacionados con las disposiciones que se desprenden del género bajo una concepción héteronormativa. Esta regulación discursiva termina por producir sujetos, cuerpos congruentes con el sexo de las personas, que atraviesan las formas de crianza, las relaciones interpersonales, los afectos y una serie de conductas deseadas congruentes con la correspondencia sexo/género, la cual genera además relaciones de desigualdad entre hombres y mujeres.

En consecuencia, resulta ser de todo atinente a la investigación comprender como el dispositivo de género opera sobre los cuerpos, sobre las subjetividades de las mujeres, en este caso de las adolescentes institucionalizadas, a través de los guiones prefijados de poder-saber que regulan las experiencias singulares de las internas.

## **5.2. La subjetividad como emergente del discurso.**

A partir del giro lingüístico y las propuestas filosóficas de Wittgenstein (1988) las ciencias sociales empiezan a distanciarse de las concepciones representacionistas de raíces cartesianas, para empezar a habitar un mundo cargado de significados desde una visión performativa del lenguaje. Se coloca así en tensión aquellas realidades independientes del lenguaje, de su contexto y su campo histórico.

Por su parte Austin (1990) cuestiona la idea que el enunciado solo cumpla el rol de describir algún estado de las cosas o enunciar algún hecho. Frente a este cuestionamiento el autor plantea dos tipos de enunciados; los constatativos, que servirían para describir las cosas y los performativos, donde se realiza un acto.

En este contexto la enunciación es un acto que construye realidades y no simplemente las describe, por tanto, es performativo. Este planteamiento nos invita a mirar al sujeto y sus procesos de subjetivación desde el lugar donde ocurre como diría Wittgenstein (1988) el acto de habla, como juegos del lenguaje. Dicho de otro modo, los procesos de subjetivación de las adolescentes no se deben entender fuera de contexto, muy por el contrario, se debe observar desde donde se anida y emerge la enunciación y que a su vez está enmarcada por los discursos de poder que operan desde los distintos dispositivos. Por tanto, sujeto y subjetividad son indisolubles del devenir de los discursos sociales o posturas hegemónicas de usos del lenguaje (Bajtin, 1981/2004). En este caso las residencias de protección se erigen como dispositivos que sostienen ciertos discursos impregnados de valoraciones sociales y disciplinarias que ocupan un lugar central en la configuración de la experiencia de las adolescentes, en sus procesos de subjetivación, que las hacen aparecer de cierta forma y no de otras a través de la enunciación.

Lyotard (1984) en su análisis de la posmodernidad establece que los juegos de lenguaje forman el lazo social y que el mundo puede ser visto a través de los discursos que lo conforman. Dentro de la misma lógica Benveniste (1971/1997) propuso pensar la subjetividad como una instancia del discurso, una marca que toma sentido en el momento de la enunciación, por tanto, que es en y por el lenguaje que el hombre se constituye como sujeto; porque el solo lenguaje funda en realidad, en su realidad que es la del ser, el concepto de “ego” (p. 180).

Al respecto Benveniste (1971/1997, p. 180) señala:

Pues bien, sostenemos que esta “subjetividad”, póngase en fenomenología o en psicología, como se guste, no es más que la emergencia en el ser de una propiedad fundamental del lenguaje. Es “ego” quien dice “ego”.

O sea, la conciencia de sí no es posible sino por contraste. Un sujeto que es posición en el discurso, que se define en relación a otro. “No empleo yo sino dirigiéndome a alguien que será en mi alocución un tú” (Benveniste, 1971/1997, p. 181).

Bubnova (2006, p. 104) en su lectura de Bajtin hace referencia a esta idea señalando:

Las palabras pueden existir únicamente en forma de diálogo, lo mismo que el sujeto, el yo, sólo existe en interacción con el otro que le da origen en el momento de dirigirle la palabra por medio de un tú, para que podamos reconocer humildemente “yo también soy”.

Es esta condición de dialogo la que finalmente constituye a la persona, ya que implica en reciprocidad que se torne tú en la alocución que aquel que por su parte se designa por yo. En consecuencia, el “Yo” es exclusivamente lingüístico y es a través del lenguaje que emerge, es el lenguaje el que hace posible su acontecer.

### **5.3. La trama narrativa**

Desde fines de los noventa podemos decir que la era narrativa inicia una recuperación de la cuestión individual, utilizando la metáfora del sujeto como un narrador, así se inicia una nueva deriva hacia el problema del sujeto y la subjetividad (Besoain, Morales y Zamorano, 2013).

A su vez, al considerar la dimensión narrativa se considera la dimensión temporal de la experiencia humana, en donde el tiempo humano se constituye en la intersección del tiempo histórico y el tiempo de ficción. Conocerse sería entonces para Ricoeur (1999) interpretarse a uno mismo a partir del régimen del relato histórico y del relato de ficción, un entrecruzamiento de diversos relatos pasados y presentes. Somos narratividad, entramados en la narración de un relato. La narratividad de alguna manera organiza los acontecimientos y experiencias a través del tiempo en una vida unificada que presenta tanto identidad como diferencia. Identidad del sí mismo que pasa por el relato, se crea a partir de estos. De esta

manera el relato, el discurso es para Ricoeur (1995) el habita del sentido, es el acontecimiento del lenguaje. Y que si bien este en su unidad básica está compuesto de signos no se reduce a un signo en sí mismo. Puede ser narrado, existe una semántica, una realidad en el lenguaje, un contenido. La constitución de una trama de sentido desde la cual cobra inteligibilidad la vida humana es posibilitada por la relación entre relato e historia.

En este contexto la operación narrativa implica una concepción de identidad en términos dinámicos y móviles. La narración plantea así una dialéctica entre ipseidad y mismidad, la cual puede incluir el cambio. Al respecto Arfuch (2002) señala que la identidad narrativa se sujeta al juego del devenir al abrirse al cambio y a la mutación. Al mismo tiempo la identidad sería una manifestación relacional, es resultado de interacciones, por lo tanto, se pone en juego el reconocimiento. Identidad y alteridad en una íntima relación dialéctica (Bauman, 2003; Goffman, 2001 y Arfuch, 2002).

Cabe destacar, a modo de reforzar la idea anterior, que la mismidad implica una dimensión de permanencia en el tiempo, inmutable, que no cambia a lo largo del tiempo, continuidad ininterrumpida en el cambio y estructura. En relación con esto, el carácter designa el conjunto de disposiciones duraderas en las que reconocemos a una persona. Por otro lado, la ipseidad se refiere a lo propio y su opuesto no es diferente, sino otro, extraño. Una dimensión del mantenimiento de sí que implica la pertenencia, la alteridad, en tanto se integra al otro como parte de sí, lo cual implica concebir al sí mismo como otro, en el sentido del sí mismo en cuanto otro (Ricoeur, 1999).

Los postulados de Ricoeur respecto de la identidad tienen relación con la búsqueda de una narración que permita identificar al quién de una acción, y, por otro lado, en el asumir que la historia de una vida que le da paso a una identidad que se extiende desde el nacimiento hasta la muerte. Y que, por tanto, como lo habíamos mencionado anteriormente tributa con el mundo de lo móvil, discontinuo y cambiante.

En Bajtin (1979) por ejemplo el discurso tiene no solo una naturaleza social sino también una propiedad común a las distintas formas de lenguaje (conversación, texto escrito, diálogo interno, etc.) el movimiento y dinamismo, del intercambio, del encuentro y

desencuentro. Estas diversas formas pueden dialogar en la medida que se les mire como visiones de mundo, puntos de vista o voces sociales. Comprender al sujeto entonces y su subjetividad no solo implica considerar su constante movimiento en el entramado social sino también reconocer a los otros frente a los cuales acontece y toma posición (Besoain, 2012). Aquellas voces valorativas desde las cuales toma posición.

En consecuencia, Ricoeur (1999) define la identidad narrativa como aquella identidad que el sujeto humano alcanza mediante la función narrativa. Así, la identidad narrativa da cuenta del proceso de construcción de significados que se articulan en un relato, el cual es parte de un proceso dinámico que tiene relación entre el sí mismo y el mundo a través de la narración, en que la identidad personal emerge en la relación con otros. En este sentido la noción de identidad de Ricoeur conversa con la idea de subjetivación, en el entendido que la narración, el enunciado siempre es respuesta a otro, que también vive en el lenguaje. El discurso aparece aquí como una cadena dialógica de posiciones valorativas y socio históricas al interior del cual se configuran subjetividades (Besoain, 2012). En este sentido no es posible comprender al sujeto y sus procesos de subjetivación sin reconocer a los otros frente a los cuales acontece y toma posición. Así, para Bajtin (1981/2004) el sujeto y la subjetividad son indisociables del devenir de los discursos sociales, o corrientes hegemónicas de usos del lenguaje. En otras palabras, de aquellos discursos que actúan como dispositivos disciplinarios articulados, que producen un tipo de mentalidad congruente con las condiciones culturales existentes (Foucault, 1999a). De este modo, el análisis de los juegos de poder-saber desde la noción de dispositivo, la concepción de identidad en sentido ipse, que incluye el tiempo y el cambio en un contexto histórico, de un sujeto situado, que incorpora en la palabra como acontecimiento dialógico al otro, a la otredad frente a la cual se constituye narrativamente nos permiten llegar a un claro y comprender desde allí los procesos de subjetivación de las adolescentes institucionalizadas.

## **V. MARCO METODOLOGICO**

La presente investigación pretende abordar desde un enfoque comprensivo biográfico a través de la técnica de los relatos de vida los procesos de subjetivación de adolescentes de un centro residencial del Servicio Nacional de Menores de la ciudad de Talca. Al respecto cabe señalar que los procesos de subjetivación serán comprendidos a través del despliegue de las narraciones de las adolescentes, narraciones que serán eco del contexto histórico, social, singular y micropolítico de sus existencias a partir de sus vivencias situadas en la residencia de protección.

Como todo proyecto de investigación declarar la posición epistemológica resulta ser fundamental a la hora de entender desde dónde y cómo se llevó a cabo la producción de conocimiento. Es una manera de definir y asignar el estatus al mundo (Bassi, 2015).

Según Calventus (2000) el proceso investigativo se realiza a partir de una particular posición desde dónde y en dónde actuamos. Esta posición, es una opción que está a un nivel epistemológico, necesario e imprescindible de precisar, ya que es, en esta dimensión donde se definen los diferentes modos de relación sujeto-objeto que subyacen al proceso de producción de conocimiento.

### **Perspectiva Epistemológica:**

Dentro de estos márgenes la epistemología Hermenéutica tributa de muy buena forma con el objetivo de la investigación, que es comprender los procesos de subjetivación de adolescentes institucionalizadas, ya que nos permite adentrarnos en el escenario del conocimiento desde una posición comprensiva, interpretativa, dialógica e histórica (Gadamer, 2002). Que reconoce la palabra como el lugar donde se construye el significado y que además la entiende como un acontecimiento dialógico situado. Al respecto Gadamer (2002, p. 118) señala:

La hermenéutica es un proceso dialógico de ir-y-venir de comprensión que se busca en la conversación entre mundos de experiencia que siempre existen

dentro de las tradiciones a las que pertenecemos. El significado ocurre. Hay algo absurdo en toda esa idea de una interpretación única y correcta.

En otras palabras, la hermenéutica es el arte del entendimiento a partir del dialogo.

Según Echeverría (1997, p. 219):

El verdadero punto de partida de la hermenéutica, según Schleirmacher, arranca de la pregunta ¿Cómo una expresión, sea está escrita o hablada, es entendida? La situación propia del entendimiento es la de una relación dialógica, donde hay alguien que habla, que construye una frase para expresar un sentido, y donde hay alguien que escucha.

En el relato de vida el sujeto puede reconocerse como producto de una historia material (familiar, social, política, cultural) que determina su vida, condiciones en las cuales ha sido arrojado. Por consiguiente, el relato de vida en esta investigación muestra ser consistente con el método de investigación, ya que siempre trabaja con interpretaciones que son constituyentes de la experiencia humana y que, por tanto, representan la dimensión ontológica del enfoque biográfico.

### **Enfoque Metodológico y diseño de Investigación:**

En este contexto la presente investigación se enmarca en una perspectiva cualitativa. La metodología cualitativa sostiene un interés en poder comprender el comportamiento humano a partir del propio marco de referencia del que actúa, una perspectiva desde adentro, una búsqueda de la subjetividad, con una orientación al descubrimiento y la exploración (Krause, 1995). Particularmente esta metodología nos permite acceder de mejor manera a la realidad contextual e histórica de las adolescentes. Posicionando al investigador como actor social interviniente que contribuye a producir y reproducir el contexto de interacción que se desea investigar (Sautu, Boniolo, Dalle y Elbert, 2005). Por consiguiente, la adscripción de esta metodología implica la aceptación del modelo

dialéctico, según el cual, se considera el conocimiento como el resultado de un proceso de intercambio entre el sujeto y el objeto de estudio (Martínez, 2006).

Se asume, por tanto, que el conocimiento es una creación compartida a partir de la interacción entre el investigador y el investigado, en la cual, los valores median o influyen la generación del conocimiento. La subjetividad y la intersubjetividad se conciben, entonces, como los medios e instrumentos por excelencia para conocer las realidades humanas (Sandoval, 2002). En esta misma línea el enfoque biográfico dará a estas experiencias humanas encarnadas en la narración un lugar de sentido para su exploración. Este enfoque nos ofrece comprender los procesos sociales a partir de la biografía individual, dada su conexión con la temporalidad familiar, social e histórica (Cornejo, 2006). De esta forma la narración de la vida ha sido escogida como la estrategia metodológica para indagar los procesos de subjetivación de las adolescentes institucionalizadas. El relato de vida será, por tanto, el método que se privilegiará para acceder a la historia singular de las adolescentes, donde estas últimas serán vistas como producto, como productoras y animadoras de sus propias historias (Cornejo, 2006).

A su vez Cornejo (2006) señala que, dentro del enfoque biográfico, el relato de vida se presenta como una herramienta privilegiada de aprehensión y comprensión de fenómenos psicológicos y sociales, herramienta coherente y pertinente con la metodología social cualitativa, y que posibilita conocer realidades sociales desde los propios individuos a través de la narración que hacen de sus historias, las cuales además están insertas en una historia familiar y social. Es por esto que para efectos de esta investigación se utilizó el relato de vida como instrumento de producción discursiva de conocimiento.

### **Pregunta de investigación:**

En este marco la pregunta de investigación fue la siguiente:

¿Cuáles son los procesos de subjetivación de las adolescentes institucionalizadas en una residencia del Servicio Nacional de Menores de la ciudad de Talca en una era tendiente a la desinstitucionalización?

## **Objetivos:**

Objetivo general:

Comprender los procesos de subjetivación de adolescentes institucionalizadas en una residencia del Servicio Nacional de Menores en el marco de una era de la desinstitucionalización.

### **Objetivos Específicos:**

1. Describir las condiciones materiales de la institucionalización.
2. Describir los guiones respecto de la experiencia residencial que participan en los relatos de vida de las adolescentes residentes.
3. Analizar las posiciones de las adolescentes residentes en relación a los guiones micro políticos de la residencia.
4. Analizar la experiencia de intimidad y espacio público en las adolescentes residentes.
5. Analizar la relación de las adolescentes en torno a los educadores/as de trato directo.

## **Participantes:**

El número de participantes de esta investigación fue de 4 adolescentes del centro de protección Residencia Sor Teresa Allende de la ciudad de Talca, perteneciente al organismo no gubernamental ONG Quillagua. Institución colaboradora del Servicio Nacional de Menores.

Cabe destacar que las participantes fueron mujeres. La residencia Sor Teresa Allende es una institución que acorde a sus bases técnicas ofrece una oferta residencial e interventiva solo a mujeres. El tema del género es sin duda importante a la hora de interpretar los resultados de esta investigación, por ello se incluyó un marco comprensivo que pudiese recoger las consideraciones que de aquí se desprenden.

La muestra fue intencionada. Al respecto Patton (2002) en Martínez-Salgado (2012) señala que la lógica que orienta este tipo de muestreo y lo que determina su potencia es lograr que los casos elegidos proporcionen la mayor riqueza de información posible para estudiar en profundidad la pregunta de investigación. Al respecto cabe señalar que las adolescentes escogidas fueron las más representativas para el estudio, en términos del acceso, permanencia y porque sus realidades son sensibles y tributan de muy buena forma con los objetivos de la investigación. Al mismo tiempo las adolescentes se ajustan a los criterios de inclusión/exclusión establecidos.

Al respecto señalar que los criterios de inclusión/exclusión son:

- Adolescentes que pertenezcan a la residencia Sor Teresa Allende y que hayan estado por lo menos 6 meses en el centro residencial.
- Historia de internación de las adolescentes mayor a un año en centros residenciales del SENAME.

Seudónimo	Edad	Permanencia en residencias	Motivo de la Internación
Monserrat	14 años	12 años	Inhabilidad de uno o ambos padres, negligencia y posterior abandono
Emilia	15 años	10 años	abuso sexual por parte del padre Inhabilidad de uno o ambos padres, negligencia
Josefa	13 años	7 años	Abuso sexual a hermana de la adolescente. Inhabilidad de uno o ambos padres y negligencia.
Antonia	13 años	11 años (de manera discontinua, entre hogares y su familia)	Abuso sexual por parte del padre y negligencia grave.

**Contacto:**

El contacto de las adolescentes se realizó a través de la directora de la Residencia Sor Teresa Allende, donde se dispuso primero que todo a realizar un análisis de los casos, para evaluar su pertinencia con la investigación.

El acercamiento fue paulatino. Se visitó la residencia en algunas oportunidades, en ocasiones compartimos almuerzos con las adolescentes en el interior de esta. Este acercamiento posibilitó que mi presencia fuese mucho más familiar, lo que favoreció que las entrevistas se dieran en un marco relacional más comfortable y menos amenazante.

Por último, se sostuvo de manera individual una reunión informativa con cada una de las adolescentes para dar cuenta de los alcances de la investigación.

**Producción de datos:**

La producción de los datos se realizó a lo largo de un estudio, que contemplo 2 entrevistas cada 15 días a cada una de las 4 adolescentes, excepto a una adolescente que evadió el sistema residencial y no se pudo volver a tener contacto con ella. Las segundas entrevistas se prepararon a partir de la información que emergió del primer momento y de los análisis de dispositivo de escucha, de esta manera el segundo momento estuvo más enfocado en aspectos específicos de las historias, profundizando algunos hitos relevantes.

Las entrevistas se desarrollaron entre los meses de mayo, junio y julio de 2017. En este marco se designó a las entrevistadas como narradoras y al entrevistador como narratorio (Cornejo, 2006).

Se realizó a su vez una aproximación paulatina al contexto residencial y a cada una de las participantes, explicando la investigación y los procesos asociados a esta.

## **Relato de vida como técnica de producción de información**

Se utilizó el relato de vida como técnica de producción de información. Cornejo (2006) señala que el relato de vida es una narración oral que el sujeto hace de su vida. Esta técnica nos permite estudiar el modo en que un fenómeno se constituye biográficamente en la forma del individuo. A su vez, aporta una perspectiva diacrónica de acercamiento a los sujetos y sus contextos, mediante la incorporación del tiempo, los procesos y las trayectorias en las narraciones biográficas (De Gaulejac, 1987 en Faúndez, 2013). Al respecto, la técnica recoge aquellos elementos biográficos que están asociados a la historia de internación, considerando la singularidad y la construcción subjetiva que cada una de las adolescentes articulada en su relato, al mismo tiempo que hace aparecer los márgenes del contexto residencial como dispositivo de protección.

Cabe destacar que los relatos de vida tal como lo señalan Cornejo, Mendoza y Rojas (2008) no son la vida misma, sino más bien una aproximación, una reconstrucción que se realiza en un momento dado, en el momento mismo de la narración en relación a un narratario.

En estos márgenes el primer encuentro contemplo la lectura y firma del consentimiento informado, resolver dudas e información respecto de resguardos éticos acerca de la información y anonimato. Posteriormente se pasó a la consigna que dio comienzo a las entrevistas: ¿Cuéntame tu historia de internación? La consigna demarca un horizonte, pero es lo suficientemente amplia como para que las adolescentes puedan delimitar un inicio temporal y una trama abierta y libre. La consigna incitó a las adolescentes a construir un relato autobiográfico de sus historias de internación.

Las entrevistas se realizaron en la Residencia Sor Teresa Allende. Se escogió un lugar cómodo, íntimo y seguro. Las conversaciones duraron en promedio entre 35 y 60 minutos, con algunas intervenciones del narratario, a propósito de estimular la conversación o a menos que se necesitara precisar algo de la historia. Los segundos encuentros se realizaron pasado 15 días. Los márgenes de las conversaciones se prepararon con

anterioridad y con los insumos del dispositivo de escucha. Del cual daremos cuenta a continuación.

### **Dispositivos de Interanálisis:**

Bajo la premisa que la construcción del relato de vida es una práctica dialógica, donde el habla no solo se restringe al que articula el relato, muy por el contrario, el habla es un emergente en el dialogo con el otro/a, un acontecimiento intersubjetivo. Se implementaron “dispositivos de escucha” (Cornejo, Besoain y Mendoza, 2011). La creación de los dispositivos de escucha obedece a la intención de trabajar con la subjetividad del narratorio, transcriptor y equipo de la residencia, el que estuvo compuesto por la dupla psicosocial, educadora de trato directo y directora de la institución. De esta manera se buscó hacer prevalecer el contexto dialógico del relato de vida y a la naturaleza intersubjetiva de este (Cornejo, Faúndez y Besoain, 2017). Al mismo tiempo el dispositivo de escucha aportó en la reflexividad del proceso investigativo y por ende en la producción y análisis de los datos, además de pistas para los próximos encuentros.

En este contexto luego de las entrevistas el narratorio destinaba un momento a llenar el cuaderno de campo “cuaderno de campo del narratorio”, el que contiene reflexiones acerca del contexto de interlocución del encuentro y las condiciones de producción de conocimiento. A su vez contiene alcances de la relación entre el narrador-narratorio y notas para los siguientes encuentros. Este registro contribuyó en conjunto con las notas del transcriptor y las reuniones con el equipo de la residencia y transcriptor a engrosar la reflexión y los análisis de los relatos de vida. Al mismo tiempo estas reuniones que se llevaron a cabo entre el primer y segundo encuentro generaron los márgenes y la preparación de los segundos encuentros con las participantes. De esta manera los segundos encuentros se realizaron después de 2 semanas. En esta se indagó y profundizó respecto de aspectos relevantes de las historias de internación de las adolescentes en virtud de la reflexión y las pautas que emanaron del dispositivo de escucha. Al final de la conversación

se agradecía la participación y colaboración de cada una de ellas y se les entrego un presente como forma de agradecimiento.

Por último, señalar que los dispositivos utilizados fueron los siguientes:

- Cuaderno de Campo del narratorio: Aquí están contenidas las reflexiones e impresiones del narratorio entorno a la relación de interlocución con la narradora y las condiciones de producción del relato. Estas reflexiones se realizaban una vez que la entrevista había finalizado.
- Notas del transcriptor: Aquí están contenidas las reflexiones e impresiones del transcriptor, realizadas durante la escucha de la grabación y la transcripción del relato de vida de las participantes. Los contenidos hacen referencia al contexto de interlocución, impresiones generales al momento de transcribir, referencias y pistas para el próximo encuentro.
- Reuniones de interanálisis: Hace referencia a los encuentros que se daban entre las primeras y segundas entrevistas con las adolescentes. En estas reuniones participaba el narratorio, transcriptor y el equipo de la resistencia. En conjunto se analizaban las transcripciones, las que eran enviadas con anterioridad al equipo, se discutía acerca de los primeros encuentros a partir de las reflexiones del cuaderno de campo y las notas del transcriptor.

### **Consideraciones éticas**

Esta investigación ha considerado los resguardos éticos desde el comienzo y en todas sus fases. Al respecto, para resguardar la libertad, confidencialidad y anonimato de las participantes se les entrego en la reunión informativa toda la información relativa a los alcances de la investigación. A saber, se señaló que la participación era voluntaria y que podían en cualquier momento del proceso dejar de participar, sin perjuicio para ellas. Que la información entregada será solo de uso académico y que se manejará esta última bajo seudónimos para resguardar la identidad.

De esta manera, se llevó a cabo en la primera entrevista la firma del consentimiento informado en doble copia, quedando una para ellas y la otra para el investigador. Durante la firma del consentimiento se repasaron los objetivos de la investigación y los aspectos antes señalados.

Por último, es importante señalar mi relación previa con la institución, ya que trabajé en ella desde el 2012 hasta el 2015 desempeñándome como psicólogo clínico. Aparece aquí la presencia de un doble rol entorno a la residencia, el de terapeuta e investigador. Cabe destacar que al momento del estudio ninguna de las adolescentes que participaron había sido parte de las usuarias que atendí en mi estadía en la institución, por tanto, no tenía conocimiento previo de ninguna ellas. Sin embargo, sí conocía el funcionamiento general de la residencia y parte del personal. En este sentido mi subjetividad como investigador se vio de algún modo teñida por conocimientos previos, lo que para efecto de esta investigación pudo resultar ser un valor, ya que el proceso hermenéutico de producción de conocimiento recoge mi experiencia y posicionamiento respecto de la institución, como una voz valorativa.

### **Análisis de los relatos**

Según Legrand (1993) en Cornejo, Mendoza y Rojas (2008) no existe un método único para los análisis de los datos en los enfoques biográficos. En este sentido los métodos se van definiendo en función de los objetivos de la investigación, el fenómeno que se estudiará y de ciertas consideraciones epistemológicas y metodológicas.

Para los fines de esta investigación los análisis de los relatos de vida se llevaron a cabo a través de dos lógicas analíticas, una de ellas singular y la otra transversal (Cornejo, Faúndez y Besoain, 2017). En el contexto de la lógica singular se analizaron todos los relatos de manera particular, a partir de los registros del narratorio “cuaderno de campo del narratorio” y las notas del transcripto, las que fueron compartidas en las reuniones con el equipo de interanálisis. El resultado de estos encuentros entregaba pistas no solo para los

próximos encuentros sino también para el análisis singular de cada caso y para los posteriores análisis transversales.

A partir de los objetivos específicos, de las hipótesis y reflexiones que iban emergiendo junto al equipo y el material de trabajo (transcripciones, cuaderno de campo del narratario y notas del transcriptor) se construyó una pauta de análisis singular que se desagregó en 3 grandes ejes; Escucha del relato, la historia “lo dicho” y como se narra la historia. Al final se dejaban notas para el análisis transversal.

Los análisis transversales se llevaron a cabo a partir del material de los dispositivos de escucha; “cuaderno de campo del narratario” “notas del transcriptor” y reuniones de análisis con el equipo. La lógica transversal recoge aquellas tramas de sentido comunes en los relatos de las adolescentes y que dan cuenta de los procesos de subjetivación en el contexto institucional. Los ejes interpretativos que guiaron los análisis y la discusión son: el comienzo; la institucionalización en el horizonte, la institución como dispositivo de protección y la esperanza del retorno.

## **VI.RESULTADOS SINGULARES**

En este apartado se presentarán los resultados de la investigación desde una lógica singular o de caso (Cornejo, 2006). El análisis singular permitió recoger la particularidad de cada historia, su singularidad y trabajar los relatos caso a caso acorde a las preguntas de esta investigación. El objetivo fue reconstruir las historias a partir de los análisis en profundidad realizados a través de la escucha.

A continuación, se describirá cada uno de los ejes:

- **Escucha del relato:** Esta dimensión denota el contexto de las entrevistas, los aspectos formales y estructurales de esta, como el lugar y la interacción inicial. Esto en base a las impresiones inmediatas del narratario presentes en el cuaderno de campo.

- **La historia “lo dicho”:** Hace referencia a los contenidos del relato, las temáticas que fueron apareciendo a lo largo de las entrevistas y los hitos significativos de esta.
- **Como se narra la historia:** Busca dar cuenta de cómo se articula el relato, su temporalidad, organización. Al mismo tiempo busca el uso de formas expresivas subjetivas en el lenguaje que den cuenta de la emoción que está a la base y los valores que se pueden desprender de ella. Por último, hace referencia a los momentos de tensión o quiebres.

## 1. HISTORIA SINGULAR DE MONSERRAT “ENTRE EL DESEO Y LA DESESPERANZA”

Montserrat es una adolescente de 14 años. Es estudiante de enseñanza básica, cursa en la actualidad séptimo básico. Ha vivido en residencias de protección desde los 2 años de edad. Actualmente vive en la Residencia Sor Teresa Allende desde el 31 de marzo de 2017.

### I. Escucha del relato

La primera entrevista con Montserrat se realizó en un salón de la Residencia. Espacio que se utiliza generalmente para actividades grupales de las adolescentes. Se le pregunto a Montserrat si el lugar le era agradable, en la eventualidad de no serlo buscar un espacio que fuese cómodo para ella. Montserrat no tuvo inconvenientes con el lugar, respondió con muy buena disposición, se veía entusiasmada con la idea de participar de la entrevista.

La primera entrevista se llevó a cabo el 05 de mayo a las 11:00 horas. Antes de la grabación tuvimos un momento en el cual compartimos el desayuno en la residencia. Llegue a las 10:30 horas del viernes y Montserrat tomaba desayuno junto a otra compañera. Conversamos un poco de la escuela y de lo mucho que les gustan las comidas del hogar. Acercamiento que sin duda facilitó el encuentro posterior.

Una vez en el salón, Monserrat se mostraba tranquila, con ganas de contar su historia. Cabe destacar que la tranquilidad de la adolescente se mantuvo en los dos encuentros programados.

Una vez iniciada la conversación fui siguiendo atento su relato, haciendo constantes reflejos de seguimiento corporal y entonaciones vocales para mostrarle que la iba acompañando en su relato y como una forma de motivar la narración. En ocasiones solía detenerme en algunos aspectos dichos para profundizar lo señalado a través de una pregunta. Fue difícil en un comienzo sostener el rol de investigador, el contexto me era familiar, una especie de deja vu de encuentros pasados con las adolescentes en la residencia. Hoy mi posición era diferente, no la del clínico con la responsabilidad de llevar los procesos psicológicos de sus residentes, sino la del investigador que abrirá un espacio de conversación breve, con otros fines, aun cuando el dialogo pueda resultar ser transformador y terapéutico. Sin embargo, creo que la posición hoy es más cómoda y coherente respecto de mi propia epistemología, hay muchas formas, procedimientos y directrices institucionales que no comparto, sobre todo aquellas que coartan y se imponen, aquellas que no rescatan el parecer de las adolescentes. Siendo parte de la institución quieras o no en ocasiones eres parte de la reproducción de lo mismo, aun cuando quieras ser una diferencia. De alguna forma intente favorecer un espacio de confianza y afecto para que la voz de Monserrat apareciera. Autora, narradora de su propia experiencia.

En este contexto la mayor parte de mis intervenciones eran más con fines de consulta y profundización.

## II. La historia “lo dicho”

### 1. El comienzo de una historia

Monserrat comienza su relato haciendo alusión al comienzo de su historia de internación, la que tuvo lugar desde los dos hasta los siete años de edad, en una Escuela con internado en la ciudad de Curicó. Una vez cerrada esta, se abre la posibilidad y esperanza de poder insertarse con alguien de su familia.

El relato de la adolescente es una historia que emerge de la propia memoria y de lo que ha sido contado por su familia y en especial su madre. Resulta interesante ser testigo de las voces que aparecen en la narración. La voz de su madre se hace presente en la historia de Monserrat, a fin de reconstruir una historia, su historia, llenando lo que antes estaba vacío. Aparece una presencia en lo dicho. Lo que da cuenta de alguna forma que la historia de Monserrat no solo le pertenece, su historia también está configurada por la mirada y voces de los otros/as:

*“Yo llegue a un hogar a los dos años, ehhh (...) a un hogar a Curicó que se llamaaa, que ahora ya no es hogar, es colegio, se llamaaa San Ramón Nonato” (Monserrat, A, 4).*

*“Ahí estuve harto tiempo, hasta loos, como hasta loos siete años, si hasta los siete mao meno. Yyy me dijeron que tenía que llevarme para donde mi familia, porque ese hogar se iba a convertir ennn colegio. Yyy me llevaron donde mis tías yyy ahí yooo, yo estuve con ella más meno un año” (Monserrat, A, 8).*

Monserrat solo alcanzo a estar un año con su tía por línea paterna. En este tiempo la adolescente sufrió malos tratos, los que fueron señalados por ella en las sesiones que tenía con psicóloga de programa de Sename. Este hecho termino gatillando su reingreso al sistema residencial:

*“...Yo como estaba en un hogar antes, a mí me llevaban como a una psicóloga, así como del Sename, o algo así. Yyy ahí yo le contaba todo lo que pasaba en mi casa yyy a mí en mi casa ehhh me empezaban a pegar, porque yo cuando chica me orinaba varias veces, a veces las personas se orinan [baja el tono de su voz] ya y yo me orinaba, y me pegaban o como cuando con mi hermano jugábamos a las tortitas de barro me pegaban también [en voz baja]” (Monserrat, A, 14).*

*“Y me pegaban y un día me empezaron a llevar allá de nuevo, a la psicóloga del Sename y le empecé a contar que me pegaban” (Monserrat, A, 20).*

*“Y yo le dije a la psicóloga que no le contara a mis tíos porque a lo mejor me iban a pegar y cosas así, y ella igual, ella me dijo que no le iba a contar y ella le conto. Y entonces y ahiii mis tíos hablaron con la señorita, que me tenían que que, o se no ellos hablaron con la señora, o sea la señora hablo con ellos que yo me tenía que ir a un hogar” (Monserrat, A, 34).*

Monserrat dada su corta edad no tiene recuerdos del inicio de su internación. Lo que ha incorporado como suya es una historia relatada por su madre, con quien se reencuentra años después. Esta última le relato las causas de su institucionalización y su posterior alejamiento.

Monserrat va dotando de credibilidad el relato donado por su madre. Se observa una necesidad de hacer verdadera la historia, de compartirla. Es como si esta versión de los hechos la alejara de la idea de abandono que tanto tiempo albergo, posibilita el reencuentro con su madre y la esperanza de retomar la relación:

*“A nosotros nos quitaron del lado de mi mamá y nos dieron alejamiento total del lado de nosotros, porque mi mamá estaba metida en la droga, en el alcohol, ellaaa por ejemplo vendía las cosas de la casa para poder tener... para tener drogas y cosas así. Entonces los del tribunal decidieron que nosotros nos teníamos que alejar de ella yyy nos alejaron de ella y mi mamá ehhh, o sea yo estaba en el patio jugando y mi mamá estaba con mi hermano en brazo, dándole leche y justo llegan los carabineros, llega un carabinero y una carabinera” (Monserrat, A, 170).*

*¿Esto lo recuerdas tú, esto te lo contaron a ti más menos de cómo fue?*

*“Me lo contaron, porque ahora yo estoy vinculada con mi mamá ahora, estoy saliendo con mi mamá, y me lo conto ella. Pero ella me lo contó con la verdad, que ella se drogaba” (Monserrat, A, 172).*

*“Pero en caso no de drogas así de nosotros... y ellos llegaron y entraron no más, y le tiraron...A mí la carabinera me echo al carro yyy me contaba mi mamá que yo gritaba mamá mamá, entonces mi mamá tenía a mi hermano en*

*brazo yyy la carabinera trato de quitárselo y mi mamá lo tenía y no lo quería soltar, entonces ella se tiró al suelo y tenía a mi hermano en brazos, entonces en una la carabinera se quería acercar y mi mamá le pego una patada aquí en la guata y se tiró pa atrás la carabinera y entonces tuvieron que afirmar para quitarle a mi hermano y ahí nos llevaron a distintos lados yyy ahí empezó todo” (Montserrat, A, 178).*

La escena contiene en su trama un carácter traumático, la adolescente desde la apropiación de la voz de su madre da cuenta del impacto sorpresivo e inesperado de la separación, el desgarró respecto a la posibilidad de la pérdida. Hay una irrupción violenta, que colca en tensión la continuidad del vínculo, un quiebre que sin duda provoca una ruptura en su historia personal y familiar. Y que sin duda deja una marca en el devenir de Monserrat.

## 2. Internación; desesperanza, rebelión y fuga.

La adolescente ingresa por vulneración de derechos a un orfanato vinculado a la Iglesia Católica a los dos años de edad. Se mantiene allí hasta el cierre de este en el año 2011 cuando tenía alrededor de 7 años. En este contexto emerge la posibilidad que Monserrat pueda ser reubicada con algún integrante de su familia extensa, lo que finalmente pudo concretarse reinsertando a la niña junto a una tía por línea paterna. Sin embargo, Monserrat alcanza a vivir solo un año junto al grupo familiar, siendo internada nuevamente por vulneración de derecho asociada a VIF por parte de sus tíos/as, sin recibir visitas por un periodo prolongado de tiempo:

*“Después de volver a este nuevo hogar dejaste de recibir visitas por un buen tiempo ¿Cómo fue para ti eso?”*

*“Ehhh triste (...) [con voz tenue y quebrada, aparece una risa nerviosa sobre el final] triste po y me daba rabia” (Montserrat, B, 16).*

La internación vuelve aparecer en la órbita de Monserrat, dejando su impronta, anidando la tristeza, la desilusión de la pérdida, la desesperanza de recobrar los vínculos significativos y la pérdida del sentido de pertenencia, dando pie a la aparición de una nueva personificación. Monserrat se llena de rabia y comienza a actuar violentamente en la residencia, con desacato y oposición a la autoridad. Se vuelve transgresora del sistema institucional, comienza a evadir la residencia. La tristeza, la desesperanza, la pérdida, toma una forma irreverente y rebelde que le permite de alguna u otra forma tramitar su malestar e incomodidad:

*“si... me decían que no me iban a ir a ver nunca, y así fue po, nunca me fueron a ver. Yo iba al portón, porque habían dos portones, había uno que le llamaban viejo y había uno que le llamaban nuevo. Porque en ese hogar había una parte que con el terremoto se destruyó yyy esa era la parte vieja y al otro lado está la parte nueva. Y ahiii yo siempre iba a esperar a la puerta si llegan a ir a verme yyy después no me iban a ver y yo me ponía rebelde, me puse rebelde. Me subía a los techos, le pegaba a las tías, me escapaba”* (Monserrat, A, 70).

*“...Ehhh (...) igualll es comooo, hay no se comooo [respira profundo, como un suspiro] fue difícil”* (Monserrat, B, 32).

*“¿Qué fue lo más difícil crees tú?”*

*“Queee, queee porque haya había un comedor como este, pero más grande, y ahí se ganaban todas las visitas con las niñas yyy yo veía quien más estaba sin visita y era la única, entonces igual me daba comooo [en voz baja, hace un gesto con la cabeza como a modo de resignación]”* (Monserrat, B, 34).

Esta escena grafica la resignación de Monserrat frente a la añoranza del vínculo. Es conmovedora, sus palabras manifiestan un profundo pesar, como un sueño roto. Retrata al mismo tiempo la soledad vivida por la adolescente en esos días, quien se encontraba en franco abandono por parte de su familia.

### 3. La residencia: La diferencia que hace la diferencia

La experiencia residencial para Monserrat contiene matices, tonalidades y entonaciones importantes a la hora de evaluar el impacto que ha tenido en su existencia esta experiencia. Por un lado, reporta sufrimiento, desesperanza, vacío, en el sentido de la falta, la ausencia, la no presencia, de la madre, el padre y la familia. Pero por el reverso aparece la diferencia, la residencia como una estructura o dispositivo que representa el cuidado y la protección. Y sus integrantes la representación vivida del sentido de la vivencia familiar. El hogar aparece probablemente desde la desesperanza como la opción más cercana para su futuro, por lo menos hasta alcanzar la mayoría de edad:

*“Si, entonces ya estoy acostumbrada como a estar en un hogar, entonces yo creo que me van a dejar aquí hasta los dieciocho” (Monserrat, A, 338).*

*¿Cómo ha sido pa ti Monserrat estar tanto tiempo en los centros residenciales?*

*“Mmm ¿Cómo ha sido? Mmm a veces mal a veces bien, porque a veces pienso que me hace bien estar aquí, porque aquí me enseñan y yo estoy aquí adentro eh. Por ejemplo si estoy en mi casa eh voy a estar pasando en la calle, ahiii si puedo ni dios lo quiera me puedo meter en la droga como mi hermano lo hizo” (Monserrat, A, 368).*

*“¿Por qué piensas que en tu casa te pasaría eso?”*

*“Porqueee emmm no hay tanta protección como aquí po, en los hogares” (Monserrat, A, 376).*

*¿Cómo en qué sentido protección dices tú?*

*“Queee emmm en mi casa yo puedo decir mamá salgo, voy y vuelvo y mi mamá dice ya, un ejemplo me dice ya por ejemplo media hora y me quedo como más de una hora en la calle entonces hay personas que fuman” (Monserrat, A, 378).*

*...¿Qué ha sido lo difícil de estar tanto tiempo en un hogar residencial?*

*“Que no puedo disfrutar de mi familia po [la voz se quiebra] queee toda mi vida he pasado aquí en un hogar, entonces comooo que el hogar es mi familia po, pero no la verdadera familia que yo tengo, no la verdadera familia de sangre que yo quiero” (Montserrat, A, 398).*

El actual hogar de la adolescente fue presentado por parte del personal de la residencia anterior como una institución compleja, en donde las educadoras de trato directo ejercían violencia en contra de las niñas. Cabe destacar que acorde a las bases técnicas del Servicio Nacional de Menores las residencias se diferencian entre muchas otras cosas por su nivel de complejidad, asociadas al perfil de usuario/a que atienden. En este caso la Residencia Sor Teresa Allende es una institución para adolescentes más complejas, con larga data de institucionalización, con dificultades psicológicas más severas. Sin embargo, Monserrat ha podido vivir una experiencia distinta, con buenos tratos, mayor contacto con familiares directos, además de espacios de confianza y libertades que antes no tenía y que han sido importantes para la adolescente. Aparecen los conceptos de confianza y reconocimiento, que de alguna forma han favorecido su bienestar.

Otro aspecto importante es el tema de la intimidad. La actual residencia de Monserrat aparece como una institución que respeta de mejor forma los espacios y momentos de intimidad, no hay una violación grosera a la intimidad en los términos que se definen desde las características de las instituciones totales definidas por Goffman (1972).

*“¿Cómo ha sido esta experiencia de un mes de estar aquí? ¿Cuál ha sido tú impresión?”*

*“Buena porque igual hay hartos talleres, te dejan salir con la familia, te dejan ir a comprar, cosas así” (Montserrat, A, 478).*

*“Acá nos dejan salir a comprar, allá no, es que allá era como campo, era muy lejo. Entonces no nos dejaban salir sola casi, allá no nos dejaban irnos sola al colegio acá sí. Ehhh en el sentido de haberrr ehhh los cumpleaños, no se celebran como acá. Allá no se ehhh, una torta, una vez me castigaron con*

*mi regalo de cumpleaños y una vez también me castigaron con mi cumpleaños que no me lo hicieron [baja la mirada y el tono de su voz], entonces acá no po, yo creo que no” (Montserrat, B, 178).*

*“Me siento más grande, me mandan a comprar carne voy sola, eh hh no se po me pueden mandar a comprar harina voy sola, y ahí me siento más grande, que pueden confiar en mi” (Montserrat, B, 196).*

*“Este es más libre, los otros dos hogares no” (Montserrat, B, 260).*

*“¿En qué cosas sientes que este hogar es más libre?”*

*“Queeee, me gusta porque aquí uno le puede decir algo a la tía no se po, a la tía caro yyy no se po a verrrr, eh hh tía podemos hacer, podemos plantar plantitas en el patio, hacer un invernadero, yaaa bueno eh ahí vamos a ver qué día, dice huyyy que buena idea [sube la voz, coloca énfasis a lo dicho con el levantamiento de sus manos]. Uno da idea y como que ella eh hh las toma en cuenta, como queeee, no como en el otro hogar que uno daba ideas y nooo, porque haya en el otro hogar era como muyyy, no se po uno decía tía podemos no se no puede ¿podemos usar teléfono? Por ejemplo y acá uno puede usar teléfono, pero yo no tengo (rie) así que... y en el otro hogar uno pedía permiso pa un teléfono y decían que no” (Montserrat, B, 276).*

*“¿Cómo te sentías en los otros hogares, habían más normas y habían menos espacios de libertad? ¿Cómo te sentías tú?”*

*“Como ahogada así, por ejemplo haya en el otro hogar en el comedor a las ocho ya nos ponían candado y nos dejaban encerradas adentro, con todo adentro” (Montserrat, B, 302).*

*“Me sentía ahogada me ponía a llorar porque eh hh incluso las tías me sacaban afuera, la que yo le dije, la tía maca, eh hh me sacaba fuera porque ya sentí como yo me sentía, me sentía ahogada, con los gritos, que gritaban, me sentía como que no podía respirar así [baja la fuerza de voz, se le va el*

*aire] me daba como una cuestión aquí [apunta su pecho]” (Montserrat, B, 306).*

*“¿La infraestructura es distinta, háblame de eso?”*

*“Ehhh es más chiquitito, más acogedor, ehhh si uno le quiere dar un abrazo a una tía se lo da, allá no po, no tanto porqueee, como que te esquivaban así [realiza un gesto con el cuerpo en señal de esquivar algo]” (Montserrat, B, 324).*

*“¿Había espacios de intimidad donde tú podías estar tranquila?”*

*“No, por ejemplo yo tenía un lugar si, había un espacio pero que nadie iba. El patio de atrás, ehhh donde había un árbol” (Montserrat, B, 366).*

*“¿Acá pasa lo mismo?”*

*“Ehhh no, aquí las tías por ejemplo golpean antes de entrar a una pieza, dicen permiso” (Montserrat, B, 376).*

*“¿Esto ha sido bueno para ti?”*

*“Si, no se po, siiii quiero estar tranquila llorando ehhh no van a ir a molestarme yo creo” (Montserrat, B, 386).*

La intimidad demarca de alguna forma una frontera con el afuera, entre aquello que quiero mostrar y lo que no. En el caso de Monserrat el cuerpo y sus acciones dejan de ser un territorio público y expuesto a la mirada de los otros. La intimidad es un valor, hay algo allí que se defiende, que se cuida y protege, algo que brinda tranquilidad y sosiego.

#### 4. La búsqueda; vínculo, añoranza y esperanza.

A lo largo de la historia de internación de Monserrat se puede vislumbrar como la adolescente cobija la esperanza de vincularse con algún significativo. La imagen de su

madre, su hermano, de su familia, se vuelve presencia, deja una huella que abriga la añoranza del retorno al contexto familiar:

*“...Y yo iba al portón porque habían dos portones, allá en elll, había uno que le llamaban viejo y otro nuevo, porque en ese hogar había una parte queee con el terremoto se destruyó, y esa era la parte vieja y al otro lado está la parte nueva. Y ahiii iba yo siempre a esperar a la puerta por si llegaban a ir a verme yyy después no me iban a ver yyy yo me ponía rebelde, me puse rebelde, me subía a los techos, les pagaba a las tías, me escapabaaaa” (Montserrat, A, 70).*

El hermano de Monserrat ha tenido un transitar no muy distinto al de su hermana, claro está con matices distintos, sin embargo, en ambos aparece una historia importante de internación en distintas instituciones. En el caso de su hermano instituciones de mayor complejidad, dada las dificultades conductuales que presenta. En este contexto la relación entre ambos desde el instante en que fueron ingresados al sistema residencial ha sido intermitente y muy lejano. Las instituciones han favorecido de buena forma el encuentro entre ambos:

*“...Yo siempre me acordaba que tenía un hermano, con el que más convivía, con el que hacía tortitas de barro” (Montserrat, A, 84).*

*“...Me empezaron hacer vinculación con mi hermano, a que nos llamáramos, nos visitábamos, salíamos a la plaza un rato, a comernos un helado, cosas así” (Montserrat, A, 100).*

*“¿Cómo fue eso para ti?”*

*“Fueeee, bien, después esa era como mi visita, si po, yyy después y mi hermano tenía como problemas de control de su ira, él cuando le daba rabia algo ehh él no pensaba en lo que estaba haciendo, por ejemplo si le pagaba un palo a alguien él no pensaba que iba a quedar inconsciente y nada de eso, le pegaba no más, yyy al él lo empezaron a tratar con medicamentos, con doctores y toda y todo eso. Y él no se tomaba los medicamentos, entonces a*

*mi me fueron alejando de él, por el miedo que me hiciera algo a mí”* (Monserrat, A, 102).

*“Yo no entendía porque me estaban alejando de él y ahí había una psicóloga que siempre decía la verdad, no le gustaba mentirnos. Yyy le decían a ella que no nos tenía que decir, yyy ella me conto a mí que a mi hermano la habían mandado a Santiago, porque lo habían ido a internar a una clínica, así como para ver lo que él tenía realmente, porqueee yyy a él lo tenían con psiquiatras, con psicólogos, todo eso, yyy después ehhh yo me empecé a poner mal yyy no comiaaa nada de eso yyy me empezaron a llevar a una psiquiatra”* (Monserrat, A, 106).

La esperanza de Monserrat siempre estuvo relacionada con su madre. La presencia de esta se articulaba más desde la fantasía y añoranza que desde el recuerdo mismo, ya que fueron separadas a muy temprana edad. Su deseo la llevo a su búsqueda y no tan solo de su persona sino también de las respuestas que pudiesen completar su historia de vida:

*“Yo una vez estaba en el hogar de lo más tranquila y pensaba en escaparme y pensaba en encontrar a mi mamá yo también yyy, yyy , yyy hay como en varios hogares tienen carpetas, muchas carpetas yyy en ese hogar ehhh tenían una carpeta que decía registro de denuncias o registro de fugas, por ejemplo cuando se escapa alguien estaban todos los datos de nosotras, las fotos, cada vez que nos escapábamos nos buscaban con las fotos y nombre y todo eso. Yyy ahí saliaaa donde vivía mi mamá, pero no tenían ninguna información de ella, solamente que se llamaba Johana Avendaño y salía donde vivía, en Aguas Negras, no salía la dirección ni nada”* (Monserrat, A, 194).

*“Nos escapamos con una amigas y llegamos a Aguas Negras, logramos llegar, y fuimos a la casa de la Jazmín ehhh donde la abuela y golpeamos así y estaban todos durmiendo, golpeamos así y era de noche, golpeamos golpeamos hasta queee yyy ahí supieron que era la Jazmín por la voz, la*

conocían al tiro. Yyy llegamos a Aguas Negras y nos dijeron, nos dejaron dormir en esa casa, en la de la Jazmín, porque no podíamos salir a Aguas Negras, porque Aguas Negras uno llega a la esquina yyy ya hay personas fumando, drogándose, tomando, entonces si a nosotros nos dejaban en la calle, quizás que otra cosa nos iba hacer, nos iban hacer. Yyy nos dejaron ahí a dormir, nos dieron once, yyy ahí dijeron que al otro día iban a ir con la Jazmín al tribunal para ver si la dejaban ahí con la abuelita, pero no iban a decir que nosotros estábamos con ellos, entonces porque nosotros nos íbamos a ir al otro día, entonces ellas se fue al tribunal y nosotros nos fuimos a otro lado, fuimos aaa esta vez fuimos a la casa deee laaa abuelita de la Scarlett. Y fuimos yyy ella es como ancianita, y le tuvimos que tirar piedras al techo para que escuchara [esboza una sonrisa] Yyy salió y empezó a retar a la Scarlett porque se escapaba y todo, y después nosotros le contamos que era porque ella quería estar con su abuela y yo porque quería buscar a mi mamá. Y al lado había un negocio, y que a esa negocio iban siempre a visitar a la señora de ese negocio y ahiii yo estaba hablando de mi mamá, el mismo día yo estaba hablando de mi mamá yyy la niñita porque no era unaaa, era comooo mmm era como la edad más menos de la tía Katy, jovencita. Y me miraba y le recordaba a alguien, porque yo me parezco mucho a mi mamá, entonces le recordaba a alguien esa señoraaaa a mí, entonces me dice...una consulta, ¿tu eri hija de Johana Avendaño? me dijo. Y yo le dije si, [su expresión denota sorpresa] es mi mamá. Yyy me dijo yo sé dónde vive, me dijo [baja el tono de su voz] y la fuimos a ver y no estaba, porque habían vendido esa casa, entonces ella empezó a preguntar por los lados, los vecinos le dijeron parece que estaba viviendo en Santos Martínez, que también en una población peligrosa, yyy ya po empezaron a preguntar, ellos me empezaron ayudar ahhh buscar a mi mamá y entonces llegaron a un jardín, ehhh de niñitos chicos yyy preguntaron por mi mamá y le dijeron que sí que la conocían, entonces empezaron a llamarla, porque en los jardines, en los colegios tienen el número y todo eso. La contactaron y le dijeron que aquí había unaaa niña

*diciendo que yo era su hija, yyy porque ahiii ella mi mamá tenía a mi hermanita, ahí en ese jardín que tenía un año y meses parece e iba a cumplir dos años” (Monserrat, A, 256).*

*“¿Qué paso contigo cuando la viste?”*

*“Me dio comoo no seee comoo [sonríe] no sabía qué hacer. No sabía si abrazarla, si no abrazarla, si decirle que porque le, porque yo no sabía nada de eso de queee, de que ella fumaba droga, yo pensé que ella me había dejado así como así. Yyy yo no sabía que hacer [lo decía con entusiasmo, sube la voz] yo no sabía se abrazarla si no abrazarla, si perdonarla si no perdonarla y ahiii empezamos a conversar y ahiii ella me dijo que a nosotros nos habían alejado de ella” (Monserrat, A, 266).*

El encuentro de Monserrat con su madre significo que se iniciara en la nueva residencia un proceso de revinculación, el que a la fecha de la segunda entrevista aún se seguía manteniendo. La adolescente conserva el deseo de poder volver a estar con su madre:

*“¿Cómo fue pa ti volver a vincularte con tu mamá o con tu tía, con tu familia?”*

*“Bien porqueee antes a mí me decían huacha que no tenía mamá, que no tenía papá, entonces ahora si me dicen eso a mí no me iba a importar porqueee” (Monserrat, A, 320).*

*“¿Qué preferirías tú que pasase con tu vida?”*

*“Ehhh irme con mi mamá” [sube el tono de voz, silencio prolongado] (Monserrat, A, 342).*

*“¿Y esa es una posibilidad hoy?”*

*“Ehhh maomemo porque tienen queee, siempre cuando ehhh uno empieza a salir por mas días y cosas así a mi mamá le tiene que hacer test psicológicos,*

*por ejemplo mi mamá esta en rehabilitación todavía por el tema de la droga y todo eso, entonces ella no puede pasar, no le puede dar por ejemplo, ella a veces se estresa y no no le puede pasar eso porque si no ella va a ir y para desestresarse para ir a buscar, va ir a buscar algo para, por ejemplo, lo que fuman” (Montserrat, A, 344).*

El encuentro de Monserrat con su madre abre no solo la posibilidad de vincularse con ella y trabajar en una futura reinserción, sino además recupera el sentido de pertenencia, el anhelo del origen, de saber de dónde vengo y no sentirse “huacha”, sentir como de dice ella que tiene una madre que está allí, una figura tangible, no simbólica ni imaginada.

### III. Como se narra la historia

Monserrat articula su relato en torno a sus vivencias en el sistema residencial, las dificultades entorno a la internación, la lejanía de su familia, los sueños y expectativas de su futuro. Al mismo tiempo ha podido dar cuenta de la diferencia, en términos de aquello que ha sido valioso en el devenir de su existencia, por ejemplo, la valoración respecto de aquellos personajes que han pasado a ser significativos en su historia, educadoras de trato directo, compañeras de residencia y profesionales.

La trama la organiza cronológicamente, mantiene un orden, conserva las temporalidades. Su tono emocional fue en general de una sorprendente quietud y sosiego, disposición que puede ser eco de la desesperanza o de su reverso, la esperanza. Ambos pliegues aparecían en la interlocución, por un lado, asumía su condición de internación pensando que la acompañaría hasta la mayoría de edad, por otro abrazaba la esperanza de regresar junto a su madre y familia.

El tema de su madre producía quiebres interesantes en su tono emocional. Se observaba alegría, ilusión, que la sacaba de su estado de quietud, su tono albergaba la expectativa de la vivencia relacional con su madre.

## 2. HISTORIA SINGULAR DE EMILIA “UNA VIDA ENTRE EL JUEGO Y EL SILENCIO”

Emilia es una adolescente de 15 años de edad. Es estudiante en Escuela Especial. Ha vivido desde los 5 años en centros residenciales de SENAME. Actualmente se encuentra en proceso de reinserción familiar, con visitas los fines de semana a su casa.

Emilia es una muchacha alegre, de pocas palabras y una mirada intensa.

### I. Escucha del relato

Las entrevistas con Emilia se llevaron a cabo en salón de la residencia que se utiliza para actividades grupales. Es un espacio cómodo, íntimo y armonioso. Un lugar tranquilo para poder conversar sin ser interrumpido.

Para Emilia fue muy cómodo estar ahí, ya que el resto de las dependencias están más expuestas al tránsito de la gente, y eso no le acomoda mucho.

La primera entrevista con Emilia se llevó a cabo durante la segunda semana del mes de mayo, durante la tarde, ya que en la mañana la adolescente acude al colegio.

En general durante las conversaciones Emilia se mostró tranquila, y silente. Siempre a la espera de que yo pudiese decir algo primero. Era muy particular su quietud, ya que esboza la mayor parte del tiempo una tierna sonrisa. Emilia no es una adolescente que hable mucho. De hecho, a los profesionales de la residencia les sorprendió mucho que haya querido participar de estos encuentros ya que la mayor parte del tiempo cuando se le cita a conversar con ella se niega a asistir y a contar sus cosas.

Una vez iniciada las conversaciones fui siguiendo atentamente su relato, al mismo tiempo que lo iba motivando a través de reflejos de seguimiento, asentimiento y haciendo movimientos corporales para que la adolescente siguiera hablando. En varios pasajes tuve que volver a plantearle la pregunta, buscar otras formas de elicitación la narración y manejar los largos silencios que se daban cuando no quería o podía hablar.

Fue difícil en un comienzo ya que la mayor parte de sus respuestas eran monosilábicas o muy breves, seguidas de silencios prolongados. Sin embargo, ella seguía estando ahí, mirándome, sonriéndome. No es que se fuera o estuviese en otra cosa. El silencio era su respuesta. Y la alternativa fue ir rodando con eso, de tal manera de hacer del encuentro una conversación lo más cómodamente posible para ella. Creo que su actitud en un comienzo me llevo hablar más de lo necesario o de lo que yo habría querido. Con el pasar del tiempo fui tomando su propuesta como una invitación a habitar el silencio. Era un silencio que brindaba tranquilidad porque ella lo llenaba con su mirada inocente y noble sonrisa.

## II. La historia “lo dicho”

### 1. El comienzo, una historia de negación

Emilia es internada en un centro residencial por causal de abuso sexual por parte de su padre. Hecho que Emilia relata como el motivo por el cual está en una institución. Sin embargo, la adolescente niega que su padre haya abusado de ella:

*[...] (Silencio prologado) (Llorando) “que yo llegue al hogar... porque había abusado de mi... que mi papá había abusado de mi” (Emilia, A, 6).*

*“mi papa no me hizo nada en verdad” (Emilia, A, 14).*

El ingreso al sistema residencial se instala en palabras de la adolescente sobre la base de un acontecimiento que no ocurrió. La mentira y la negación tienen un lugar en la historia de Emilia, cobra sentido, es posibilidad. Tal vez este sea un relato más vivible, una historia que es más fácil de contar, a propósito que hay cosas que tal vez son difíciles de pensar, ya que la dejarían expuesta a la constante fractura. Emilia pudiese encontrar en este relato la posibilidad de hacer que su vida valga la pena ser vivida. Construye una suerte de relato más tolerable, un relato que tal vez no solo la proteja a ella sino también a su padre, a su familia. Hay algo que se está jugando y que sin duda es importante, este algo yace en terreno sagrado, un terreno vetado para el resto, inaccesible, indecible.

## 2. El juego, el motivo de la fuga

Emilia fue trasladada a la actual institución debido a las constantes evasiones del sistema residencial. Estas conductas suelen ser para los centros residenciales de mediana complejidad un motivo para solicitar los traslados de las niñas y/o adolescentes a una institución de mayor complejidad:

*Hasta los catorce, perfecto, entonces hasta hace poquito tiempo atrás... ¿Qué me podrías contar de tu vida en ese hogar?*

*“[...] que me escapaba” (Emilia, A, 24).*

*Sin llave [...] ya... y, y bueno tu cuentas que casi todos los días te escapabai, ¿para dónde te ibai?*

*“Pa la Carlos González” (Emilia, B, 14).*

*A la Carlos González. ¿Y qué hacías allí? ¿Por qué te ibas para allá?*

*“jugaba, a mí me gusta mucho jugar” (Emilia, B, 16).*

Emilia se escapaba la mayor parte del tiempo a una población aledaña a su antigua residencia, donde había conocido amigas y amigos con los cuales jugaba gran parte del día. Es interesante pensar cual es el sentido del juego en la vida de la adolescente. Aparece tal vez como una posibilidad de tramitar las experiencias cotidianas, el aburrimiento, el encierro, la experiencia de estar lejos de su familia, el posible abuso sexual por parte de su padre. ¿Será que el contexto, el ambiente del juego es lo que marca una diferencia? En el sentido que conocer amigos/as, en un ambiente de confianza. Son vivencias que le dan sentido a su experiencia, a propósito de ser una diferencia de lo que vive generalmente en la residencia.

La fuga es la posibilidad del encuentro con un otro/a, con la alteridad. Es además el camino hacia el juego significativo, aquel que anida el sentido y dona una experiencia que la vale la pena ser vivida. En el juego la fantasía tiene un lugar, las reglas se cambian, la

realidad se puede trastocar. La imaginación y el pensamiento mágico la transportan a un mundo distinto del de su cruda realidad.

### 3. La voz del silencio

En muchos pasajes de las conversaciones Emilia respondía con un silencio, el único esbozo en su cara era una mirada ingenua y una noble sonrisa. El silencio tenía un lugar en nuestra conversación y en ocasiones nos acompañaba por un largo rato:

*Perfecto, ¿y recuerdas Rosa como fue ee para ti el hecho de haber llegado a un hogar?*

*“¿Ah? [...]” (Emilia, A, 16).*

*¿Recuerdas la primera vez que llegaste a un hogar como fue para ti?*

*“[...] (silencio de 1 minuto)” (Emilia, A, 18).*

El silencio en Emilia no es ausencia, esconde en lo profundo un sonido, un tono. Es sentido mudo que no se oye. Sin embargo, su presencia deja un susurro, transmite en otra frecuencia, en otro registro aquello que habita en el terreno de lo no dicho. El silencio puede ser la resultante de la edición que deja en el resto aquello que no puede ser contado. Aquellas historias que interpelan la existencia misma de la vida, aquellas historias que fisuran, que son pura discontinuidad y fractura, aquellas historias que encuentra un lugar de enunciación en el silencio:

*En tu casa... y ¿ha sido difícil para ti vivir en un hogar menores?*

*“mm... [Silencio de 1 minuto y 10 segundos]” (Emilia, A, 262).*

El silencio protege y oculta en el subterfugio, en lo profundo las narraciones imposibles de la vida de Emilia. Aquellas historias que solo se cuentan en carpetas y expedientes, entre voces de los/as profesionales que la atienden. Voces que dan cuenta de experiencias de maltrato, abusos y negligencia.

#### 4. La casa, recuerdos que se añoran y fundan un espacio

Emilia deja ver en su relato recuerdos importantes de su infancia, que la conectan con experiencias de su vida fuera de los alcances de la internación. Que la llevan a casa, al hogar, a su familia. Recuerdos sencillos y emotivos:

*En tu casa... ¿Qué cosas echai de menos de tu casa?*

*“[...] todo” (Emilia A, 181).*

*Si, si ¿te gusta como es por dentro? ¿Qué cosas te gustan de tu casa?*

*“Los cuadros que tengo cuando era chica” (Emilia, A, 194).*

*“Me recuerda cuando llevaba a mi hermana al canal” (Emilia, A, 208)*

*Te recuerda cuando llevabas a tu hermana...*

*“Al canal” (Emilia, A, 210).*

*Al canal, a ver cómo era eso ¿Qué haciai ahí?*

*“que cuando chica, llevaba a mi hermana al canal po y tenia agua...” (Emilia, A, 212).*

*Ya...*

*“y yo la tiraba” (rie) (Emilia, A, 214).*

Los recuerdos de Emilia fundan un espacio añorado, la casa. La distinción entre aquello que pudiese resultar ser real de su experiencia o solo fantasía, en términos de pensar su hogar como en realidad nunca ha sido es una distinción difusa. De cualquier manera, la adolescente crea y recrea un espacio a través del recuerdo real o añorado. Es un relato que ha interiorizado, lo ha hecho suyo a través de los significados que le otorga a su realidad. En esta trama de sentido Emilia extraña, anhela su hogar y a las personas que son partes de él. Emilia transforma a través del recuerdo los espacios y les otorgan significados donde

probablemente se reconoce. Atribuyendo cualidades que conforman parte de su propia identidad.

### III. Como se narra la historia

Emilia articula su relato entorno a un mundo más periférico, que excede en ocasiones los márgenes del sistema residencial. Obviamente es un discurso que de alguna forma interpela y responde a la institucionalidad, pero que, sin embargo, no se agota en ella. Más que dar cuenta de sus experiencias particulares en los centros residenciales, expone un mundo diferente, ahonda en un registro donde está presente el juego, el pensamiento mágico, el recuerdo, los anhelos, la anécdota, la añoranza.

Por otra parte, su relato invita frecuentemente al silencio. Este también es parte de su decir. Nos comunica probablemente que hay temas que al parecer son sagrados y que allí no hay que pisar. Funda un lugar donde el silencio es parte de la enunciación. En este sentido el silencio habla por sí solo, allí de alguna forma pulsa el sentido. Por ello no es un silencio incomodo sino uno que vale la pena habitar porque de alguna forma nos habla de ella.

La trama de su relato la organiza con cierta dificultad, pierde en algunos pasajes cierta temporalidad, el registro de lo cronológico. Su tono emocional se expresa fuertemente en su mirada y su sonrisa. Transmite calma, ingenuidad, aun cuando en algunos pasajes de su historia no pudo resistirse al llanto.

Emilia esboza un discurso que la hace habitar un mundo mágico, soñado, el juego es un buen refugio. Los recuerdos aun siendo tal vez idealizados donan esperanza a una vida que sin duda ha sido difícil de vivir.

### 3. HISTORIA SINGULAR DE JOSEFA “LA AÑORANZA DEL RETORNO”

Josefa es una adolescente de 13 años de edad. Su familia es de la ciudad de Talca y está compuesta por su abuela materna, su madre y un hermano menor. Además de una hermana 2 años mayor, con quien ha estado en centros residenciales desde los 6 años. Respecto del padre este se encuentra con alejamiento de las adolescentes por abuso sexual a hacia su hermana.

Josefa es estudiante de sexto año básico en la Escuela Artística del Maule. Actualmente se encuentra en su segunda residencia Sor Teresa Allende desde aproximadamente dos meses.

#### I. Escucha del relato

La primera entrevista se llevó acabo la primera semana de mayo en dependencias de la residencia Sor Teresa Allende, específicamente en el salón del hogar, espacio que se utiliza para actividades grupales de las adolescentes. El salón resulto ser un espacio grato y acogedor para Josefa, quien manifestó su conformidad con el lugar.

Josefa se muestra muy afable y cercana, en este contexto da la sensación de que la historia es contada a alguien de mucha confianza, como si nos conociéramos hace mucho tiempo y gozáramos además de una muy buena relación. Se observaba implicada y comprometida con la idea de contar su historia, como si fuese importante dejar testimonio, sobre todo respecto de aquella que habla de su añoranza de la vida en familia.

Al principio se veía algo nerviosa y ansiosa, pero entusiasta. Me señalo que se había levantado muy temprano para estar preparada para la entrevista. Josefa es una persona dulce, agradable y con una muy buena disposición.

La conversación se dio en un marco de mucha apertura por parte de la adolescente. Aun cuando hubo pasajes dolorosos de su historia que provocaron silencios y tensión emocional. En general fue una entrevista muy cálida y fluida. Se logro establecer en este una vinculación adecuada, de acogida y contención, lo que facilito el relato de la

adolescente. Durante algunos pasajes de la conversación emergió una sensación de protección, de cuidado, sobre todo en momentos en los que aparecía una fuerte carga emocional. En algún momento me vi posicionado desde un rol más parental. Experiencia que aparecía cuando trabaja en la residencia como psicólogo, específicamente con aquellas adolescentes que sentía más desvalidas o con menos recursos para enfrentar su situación.

## II. La historia “lo dicho”

### 1. La internación; distancia y cercanía

Josefa ingresa al sistema residencial a la edad de 6 años, junto a su hermana mayor de 8 años. Entre las causales se documenta abuso sexual intrafamiliar por parte de su padre a su hermana y violencia intrafamiliar.

Josefa es una adolescente de 13 años. Es una muchacha que valora mucho a su familia, a pesar de las dificultades que ha vivido y de las circunstancias que motivaron su internación, la familia y la posibilidad de estar con ellos/as está siempre presente.

Su relato comienza estableciendo una posición respecto de las causales de su ingreso al sistema residencial. En este contexto realiza una defensa de su padre en relación al abuso sexual que habría vivido su hermana. Cabe destacar que esta última presenta un retraso mental leve:

*“Y entonces eso es mentira (...) y lo llevaron aa la... XXX... y la XXX dijo que mi papá violó a mi hermana y entonces después se llevó a tribunal...tribunal decidió cambiarme, irme al hogar, yo me fui con mi hermana porque mi hermana no puede estar sola... y ese tiempo yo una vez me separé, de mi hermana. Yo me quede un rato... estábamos en el mismo hogar, en el hogar San José y después eso la trasladaron a mi hermana para acá” (Josefa, A, 6).*

Josefa hace una férrea defensa de su padre. No solo protege su figura, sino que a través de esta cuida la posibilidad de una futura reinserción familiar. Esto dado que en ocasiones el padre visita la casa de su madre, aun teniendo orden de alejamiento. Esto

último ha sido constatado por la residencia. Hay entonces un sentido superior puesto en su discurso y que es vivir nuevamente en familia, proteger ese objetivo se vuelve fundamental. En este contexto Josefa ha asumido un rol de cuidado respecto de su hermana, la aconseja, le advierte, la regaña, evita que pueda entorpecer la posibilidad de una futura vida en familia.

Cabe destacar que desde los 6 años hasta la fecha Josefa ha permanecido en dos residencias de protección, en su primer hogar permaneció por 7 años con contactos intermitentes con su familia y solo recibiendo visitas en el hogar. En esta residencia su madre deja de visitarla durante algún tiempo, siendo su abuela la única visita que recibía. Este acontecimiento la afectó profundamente, se sentía desanimada, triste, sin energías para jugar con sus amigas e ir a la escuela, se mostraba más silente y buscaba esta la mayor parte del tiempo sola.

La madre de la adolescente aparece en su historia como una figura central, muy significativa. El relato de Josefa deja ver que los vínculos, el contacto, la distancia son temas centrales en su entramado histórico, son generadores de sentido. A Josefa le cuesta mucho estar lejos de su familia, situación que ha mejorado los últimos dos meses con el cambio de residencia, ya que esta última, ha fomentado el acercamiento familiar:

*¿Cómo fue tu experiencia de internación en esa residencia?*

*“Más o menos porque yo quería estar con mi familia... como unos tiempos mi mamá me dejó, se fue a vivir a otro lado... y después llego... y fue como un... día así como lejos de mi mamá... y lejos de mi (...) familia... de mi papá también lejos, yo no lo veo... veo solo a mi mamá y a mi abuela... y eso (Josefa, A, 34).*

*“ya... ¿es difícil estar fuera de la familia?”*

*“(...) que yo me siento mal por” (Josefa, A, 448).*

*“¿Por qué?”*

*“porque yo no puedo estar lejos de mi familia” (Josefa, A, 450).*

*“ajá... ¿Qué es lo que echas de menos de allá?”*

*“su cariño” (Josefa, A, 452).*

Según el relato de la adolescente la antigua residencia fijaba un día a la semana para las visitas de la familia, las cuales duraban alrededor de tres horas, a su vez eran visadas por educadoras de trato directo. No había permisos para sacar a las adolescentes de la residencia ni realizar acercamientos familiares los fines de semana. Esta historia se parece mucho a las que yo pude escuchar cuando era psicólogo de la residencia, no solo a través del relato de las adolescentes sino también a través de la voz de sus familias. Muchas veces estas se sentían excluidas del acontecer de sus hijas, no eran tomadas en cuenta en decisiones importantes como temas de salud y educación. Las familias eran invisibilidades, prejuiciadas respecto de sus formas y funcionamiento, restando toda potestad respecto de sus hijas. Lo más probable es que en muchas de estas intervenciones estuvo involucrada la moral del o de la interventora:

*“cuando has llegado aquí te has encontrado con tu mamá”*

*“sí” (Josefa, A, 556).*

*“¿Cómo te pones tú?”*

*“feliz” (Josefa, A, 558).*

*“ya... y ¿te gusta estar con ella en este espacio, que es el hogar o fuera de este espacio?”*

*“que algunas veces salgo” (Josefa, A, 560).*

*“¿para dónde van?”*

*“pa la plaza...” (Josefa, A, 564).*

*“ya...”*

*“o algunas veces nos dan permiso pa ir pa la casa como los fin de semana”  
(Josefa, A, 566).*

El contacto de Emilia con su familia, específicamente con su madre favorece su sensación subjetiva de bienestar. La necesidad de contacto, de apoyo, de afecto logra satisfacerse en parte a través de las visitas.

## 2. Relación madre-hija

La historia de Josefa refleja un sentimiento significativo respecto a su madre. El recuerdo de escenas cargadas de afecto y emotividad dejan entrever una necesidad sentida de mantener contacto, de vigencia. La representación materna emerge como una mezcla de realidad y ficción, una trama que en ocasiones se tiñe de idealización, una resonancia que está más sujeta a la necesidad y carencia que a los hechos mismos:

*“ajá... ¿y qué cosas no te gustan recordar del hogar?... que cosas, ¿con qué cosas lo pasaste mal?”*

*“(quiebre de la voz) alejarme de mi mamá...” (Josefa, A, 118).*

El abandono de la madre fue un hito significativo en la vida de Josefa. Como así también fue el reencuentro:

*“y ahí después llamo para acá y yo le conteste el teléfono y me contó que ella se ganó una beca y que ella va a volver para acá... y fue un día así como... me dijo voy a volver como un día jueves, y llego un día antes po y yo la vi aquí y me puse a llorar” (Josefa A, 432).*

*“y te pusiste a llorar (...) ¿Qué sentiste? ¿Qué paso contigo ahí cuando la viste?”*

*“fui corriendo a abrazarla y me puse a llorar en sus brazos” (Josefa, A, 434).*

*“ya... ¿pensaste en algo en ese momento?”*

*“pena” [se quiebra la voz, sus ojos se llenan de lágrimas] (Josefa, A, 436).*

Hay una imagen que Josefa atesora como un recuerdo vivido, cargado de sentido, un recuerdo que asoma como un evento poético, que en su textura se palpan contenidos de cariño, protección, pertenencia y acogida:

*“(...) ee... yo cuando dormía con mi mamá” (Josefa, A, 466).*

*“Antes me dijiste eso también... a ver háblame de eso ¿Por qué es tan importante eso para ti? ¿Qué pasa contigo ahí?”*

*“Que mi mamá parece osita en la cama” (Josefa, A, 468).*

*“(ríe) ¿Cómo es eso haber? Explicame eso mejor”*

*“Que mi mamá es como gordita” (Josefa, A, 470).*

*“ahá ya”*

*“Como que ella me abraza al lado y yo me enrolló donde ella” (Josefa, A, 472).*

*“es como gordita, y que pasa al abrazarte ¿te sientes cómo?”*

*“calentita” (Josefa, A, 476).*

Esta imagen da cuenta de una necesidad básica de sostén, de búsqueda de continente que brinde seguridad, que merme el dolor, el sufrimiento y la angustia a propósito de la separación. Es como una forma de recuperar al mismo tiempo la confianza básica. De construir el sí mismo a través de la búsqueda del otro, de una dialogo relacional que brinde reconocimiento y que se grafica en una escena, una imagen como expresión de sentido.

### 3. Añoranza del retorno

Aquella historia futura, esa que habla de las expectativas, de los sueños, los anhelos. Aquellas historias que están por venir, historias que se imaginan de alguna forma cargadas de esperanza por el retorno, de volver al nido. La añoranza de volver a la familia aun

cuando algunas situaciones del vivir sean difíciles. Es como si todo pudiese llevarse mejor estando en casa, un sacrificio que a veces vale la pena vivir:

*“¿alejarte de tu familia?... sí... era (...) ¿era aún mejor para ti vivir en tu familia aun cuando existiesen problemas, aun cuando tus papas pelearan mucho, aun cuando habían algunas cosas que no estaban bien? Era era... ¿que era mejor para ti o que es mejor ahora que lo puedes mirar?... ¿vivir en tu casa a pesar de eso? ¿O estar en un hogar?*

*“estar más con mi familia” (Josefa, A, 320).*

*“¿qué es lo que estás viviendo ahora o a ti te gustaría estar más tiempo con tu familia?”*

*“más tiempo con mi familia” (Josefa, A, 322).*

*“si tu pudieses decidir... Josefa ... que hacer con tu vida... ¿qué decidirías?”*

*” Irme con mi familia” Josefa, A, 324).*

La familia, la idea de familia se convierte en Emilia un terreno sagrado, hay un valor en el regreso, algo quiere recuperarse, tal vez la pertenencia, o bien el sentido de la vida. A pesar de las dificultades no hay nada al parecer como la familia.

4. Residencia Sor Teresa Allende: autonomía, intimidad y afecto como tramas de sentido.

La residencia Sor Teresa Allende logra establecer una diferencia significativa en la experiencia institucional de Josefa, en la institución anterior la experiencia de la adolescente estaba sujeta con mucho mayor fuerza al panoptismo, la vigilancia, la pérdida de autonomía y espacios de intimidad, el escaso reconocimiento y el estigma que significa cargar en esta sociedad con la representación que se hace de las niñas de “hogar”. Estas diferencias nutren de experiencias positivas la vivencia institucional de Solange:

*“que antes nos llevaban en el otro hogar nos llevaban en furgón, aquí yo me voy en micro sola” (Josefa, A, 674).*

*“¿y a ti te gusta más eso?”*

*“si, irme en micro” (Josefa, A, 676).*

*“Porque igual aquí van a saber que hay puras niñas poh.... Y en el otro hogar si saben... antes yo en el otro hogar me llevaban en furgón, y como yo ahora me voy en micro y toda la cosa no piensan que yo estoy en un hogar” (Josefa, B, 230).*

El estigma de pertenecer a un hogar es una vivencia que causa dolor y vergüenza. Las niñas, niños y adolescentes de centros residenciales en ocasiones suelen ser discriminados por sus compañeros/as en las escuelas, y en ocasiones prejuiciados por algunos docentes. Al respecto la residencia Sor Teresa Allende fomenta no solo la autonomía de las adolescentes sino también las libera del estigma de tener cargar con la mirada prejuiciosa de algunas personas respecto de “los niños de hogar”. Lo que ha resultado ser una experiencia saludable para Josefa:

*“Que a mí antes a mí no me gustaba que me vayan a dejar, me enojaba” (Josefa, B, 244).*

*“¿Por qué?”*

*“Porque igual algunas personas se ganan afuera y como dicen hay estos niños son del hogar” (Josefa, B, 246).*

*“¿Y a ti te daba lata?”*

*“A mí me daba vergüenza” (Josefa, B, 248).*

*“¿Por qué te daba vergüenza?”*

*“Porque quedan mirando poh.... Como dicen hay estas niñitas son del hogar” (Josefa, B, 250).*

*¿Y qué piensa la gente cuando saben que las niñas son como de un hogar?*

*“Quedan mirando y después molestan y todas las cosas” (Josefa, B, 252).*

Los espacios de intimidad en las residencias en general suelen ser muy pocos, sin embargo, la actual residencia resulta ser a los ojos de Josefa un contexto que dona espacios de intimidad en ciertas situaciones, favoreciendo la convivencia diaria y el sentido de lo propio, de aquello que no se invade, que no se trasgrede a través de la mirada panóptica de las residencias de menores:

*“¿Tú por ejemplo tienes espacio como de intimidad?, ¿Tú puedes cerrar tu pieza y estar ahí a solas o siempre tienen que estar abiertas y hay gente rondado?, ¿Cómo funciona eso?”*

*“No poh, algunas veces cerramos las puertas” (Josefa, B, 324).*

*¿Ya...?*

*“Y cuando dicen que está ocupado no entra” (Josefa, B, 326).*

*“¿No entra?”*

*“¿En qué momento ustedes pueden cerrar las puertas de su pieza?”*

*“Cuando nos estamos bañando, cuando nos vestimos y eso, o cuando estamos conversando cerramos las puertas” (Josefa, B, 330).*

*“Perfecto ¿Y las educadoras que aquí viven, o sea que aquí están con ustedes, pueden entrar a las piezas como ellas quieran o golpean, piden permiso, cómo lo hacen?”*

*“Piden permiso, dicen terminaron y después nosotros les abrimos las puertas y ahí pasan” (Josefa, B, 332).*

*“Ah perfecto ¿tú sientes que aquí tú puedes disfrutar de algún espacio como de intimidad?”*

*“Si, porque en el otro hogar no habían puertas” (Josefa, B, 336)*

*“¿En el otro hogar no habían puertas?”*

*“En las piezas” (Josefa, B, 338).*

*“¿O sea la gente podía rondar....?”*

*“Podían pasar y entrar, pasar y entrar a las piezas” (Josefa, B, 340).*

La intimidad en la anterior institución era pura ausencia, ya no era un refugio en el cual podía buscarse soledad, tranquilada, deja de ser un espacio que puede atesorarse para llorar en silencio. La vida se vuelve pública, se suspende, se pierde el sujeto individual y se confunde con el resto, se vuelve resto. Hasta la gestión del cuerpo se vuelve espectáculo. La intimida ya no era pura posibilidad, se restringe y causa desasosiego, incomodidad ya que atenta contra la individuación, la autonomía y el derecho de manejar una pequeña porción de su existencia, un espacio donde solo habite el yo y la conciencia de ser uno mismo:

*“¿Y eso es importante para ti, que puedas tener como un espacio donde puedas vestirme tranquila, conversar con una compañera algo privado tranquila?”*

*“Si” (Josefa, B, 344).*

*“¿Si?, ¿y eso tú dices que se da en esta residencia, pero no se daba en la otra?”*

*“Si” (Josefa, B, 346).*

*“¿Y qué te pasaba en la otra cuando veías tú que.....?”*

*“Me daba vergüenza y colocaba algo en el closet” (Josefa, B, 348).*

*“Ah chuta ¿dices tú cuándo te tenías que vestir y todo eso?”*

*Si tenía que colocar algo en el closet para vestirme (Josefa, B, 350).*

La vida se vuelve espectáculo, la visión panóptica atraviesa la intimidad, la amedrenta y causa desasosiego, incomodidad. Todo al parecer está bajo la supervisión de la mirada vigilante. Nada escapa a su fuerza.

### III. Cómo se narra la historia

Josefa expone su historia de internación con mucha apertura, repasa aquellos aspectos que suelen ser significativos, colocando énfasis en el contacto y vínculo con su familia y en la esperanza de que algún día pueda volver al seno familiar.

A su vez, rescata de la nueva residencia aquellos aspectos que han sido agradables y que han aportado experiencias positivas en su historia de internación, colocando énfasis en los momentos de intimidad, autonomía, en el trato de las educadoras y el sentido de familia que se vive en el hogar.

El relato está organizado cronológicamente, sin embargo, va y vuelve en el devenir de su narración, buscando imágenes, recuerdos, momentos que den cuenta de su historia.

La historia es contada con mucha emotividad, su tono emocional matiza la narración, apareciendo tensiones emocionales importantes en aquellos aspectos que contienen una fuerte carga emocional, como las historias vinculares y alejamiento de su familia.

Josefa transmitía su emotividad a través de su rostro, de sus gesticulaciones, las que acompañaban el relato.

### 4. HISTORIA SINGULAR DE ANTONIA “EL RIESGO COMO ESPACIO DE SEGURIDAD”

Antonia es una adolescente de 13 años de edad, de la ciudad de San Javier. Actualmente se encuentra fuera del sistema escolar, llegando hasta sexto año básico. Antes de su internación en la Residencia Tiare vivía junto a su abuela y un tío por línea paterna. Su familia es origen humilde, con escasos recursos económicos.

Su ingreso al sistema residencial fue a los dos años de edad. Su abuela fue quien solicitó hacerse cargo cuando Antonia aún era niña.

Cabe destacar que una semana posterior a la primera entrevista Antonia evade el sistema residencial (fuga). En la actualidad la adolescente aún permanece evadida de la institución.

## I. Escucha del relato

La entrevista con Antonia resulto ser muy distendida, más allá de los momentos sensibles que acontecieron en el devenir de su historia, primo un clima cálido y relajado. Este contexto favoreció que mi despliegue fuera tranquilo, mi afán era saber, profundizar en aquellos aspectos que parecían ser relevantes de su historia, sobre todo aquellos en que la emoción a la base encontraba una notoria vía de expresión (ojos llorosos, quiebres en el tono de voz). Por tanto, mi posición fue la de un investigador que busca insumarse de una historia lo más detallada posible. Por ello debía en algunas oportunidades ayudar a Antonia a ordenar su historia, construir junto a ella un hilo conductor. Mi tono emocional denotó quietud, tranquilidad y relajo.

La entrevista se realizó en oficina de la psicóloga de la residencia. Este espacio se utiliza generalmente para sostener sesiones psicológicas con las adolescentes. Desde la residencia se les presenta esta sala como un lugar privilegiado para ellas. Es un lugar cómodo, confortable y acogedor, además de brindar la intimidad y privacidad necesaria como para sostener una adecuada conversación.

Antonia se presentó con muy buena disposición a la entrevista, es una joven risueña, muy fresca, con mucha energía.

La primera entrevista se llevó a cabo dentro de la segunda semana de mayo. Es importante señalar que solo se realizó una entrevista, dado que la adolescente una semana después del primer encuentro evade el sistema residencial. Por tanto, no se pudo realizar el segundo encuentro.

En general la conversación se dio dentro de un clima distendido, se logró un vínculo positivo con Antonia, cercano y amistoso. Las características personales de la adolescente claramente favorecieron que el encuentro se haya dado en muy buenos términos.

Al respecto, mencionar que Antonia favorecía la conversación, con muy buena disposición a contestar las preguntas y profundizar en aquellos aspectos relevantes de su historia, en los cuales le solicitaba más detalles y profundidad.

## II. La historia “lo dicho”

### 1. La internación

Antonia ingresa al sistema residencial a los dos años de edad, por denuncia por abuso sexual intrafamiliar realizada por su padre. La denuncia fue realizada por una tía política por línea paterna. A esa fecha la adolescente vivía junto a su abuela y su padre. Su madre la había abandonado a los nueve meses de haber nacido:

*“Mi mamá se fue a los 9 meses, y yo a los 2 años entré a un hogar que se llama Hogar Crecer que está en Constitución” (Antonia, A, 8).*

*“yy bueno estuve 3 años más o menos. Igual la pase bien si igual sufrí harto, lloraba cuando mi abuela se iba, no podía ver a mi papá y eso, me causo dolor a mi igual po, después que pasaron los años, mi abuela peleó mi tutela y fueron a tribunales y mi papá le dijo que se quedara con su mamá y yo me quede con ella toda la cosa yy después me vine a este hogar. Porque me fui a vivir con una señora y por una amiga (...) y todo fue así como súper rápido yy yo me portaba mal, salía a carretear, le hacía a la cocaína, a la droga, al alcohol, al cigarro, entonces era (...) no se todo (baja el tono de voz) (...) todo rápido y después, después a los meses después me vine a este hogar y todavía estoy y llevo 5 meses aquí” (Antonia, A, 10).*

*“ya eee ¿sabes tú las causas de aquella internación? ¿Por qué es que te internaron a los 2 años?”*

*“[interrumpe y responde rápidamente] ah! eee porque mi tía, la esposa de mi tío, del hermano de mi papá invento de que mi papá había abusado de mi (...)” (Antonia, A, 16).*

Aparece en el relato de Antonia la negación del hecho abusivo. La construcción de una historia que es más tolerable, que permite de alguna forma preservar un sentido estable de su identidad, que protege frente a una inminente desorganización que acompaña una experiencia traumática de este tipo. Hay a la base la construcción de un guion que deja afuera aquello que no puede ser nombrado, aquello que no puede ser pensado. Siguiendo a Derrida podemos decir que toda descripción es finita y editada.

Antonia permaneció tres años en la residencia para niños/as en Constitución, no tiene recuerdos muy claros respecto de su vivencia en la residencia. Hace alusión a las visitas de su abuela y a la tristeza que le daba cada vez que esta se iba.

Alrededor de los 6 años los esfuerzos de su abuela y la solicitud de esta última al tribunal de familia para quedarse con el cuidado personal de Tiare terminan brindando frutos, aparece en el horizonte la posibilidad que Antonia vuelva a su hogar, al cuidado de abuela paterna.

Antonia recibe con alegría la idea de irse con su abuela. Esta última ha sido la persona más cercana a la adolescente. Aloja por tanto la esperanza de vivir en familia y de poder retomar desde aquí el contacto con su padre. Al respecto la adolescente muestra cierta ambivalencia frente a la figura de su padre, es como si estuviese debatiéndose internamente entre la idea, la construcción de dos personajes, uno cercano, que cuida, otro distante y que agrede:

*“y entonces ella jugo y jugo iba todos los días... o sea, siempre iba a la hora de audiencia y toda la cosa y (...) al final nos dejaron con mi abuela porque si no nos hubiésemos quedado con mi papa, pero no se pudo” (Antonia, A, 84).*

Los esfuerzos de su abuela abren la posibilidad que Antonia pueda volver hacer una vida en familia, disfrutar del vínculo no solo de su abuela sino del resto de los familiares que componen su círculo cercano.

## 2. Los encuentros

Una vez de regreso al hogar de su abuela en San Javier, Antonia vivencia distintos encuentros con integrantes de su familia, cada uno de ellos nuevo y significativo en su momento dado, con distintos matices emocionales. Conocer a su madre, por ejemplo, la llevo a la posibilidad de poner en tensión sus propias convicciones respecto de esta, aparece el perdón como una posibilidad que abriga la esperanza de sostener el vínculo. Posteriormente el establecimiento de la relación con cada uno de ellos/as tuvo desenlaces distintos. Algunos se mantienen, como su abuela y su hermano, mientras que otros como su madre se han esfumado, dejando un sabor amargo en la adolescente. El padre por otro lado se mantiene periférico, con escasa participación, lejano y distante de la vida de la adolescente:

*“si y de ahí, de ese momento que vivía en san Javier y viví, me, o sea me crie ahí no ma con mis dos abuelos y mi hermano” (Antonia, A, 88).*

*“y tu hermano que no conocías hasta esa fecha, ¿verdad?”*

*“si [ríe]” (Antonia, A, 94).*

*“y me andaba buscando mi abuela de Santiago, mi abuela por parte de mama, con mi hermana andaba” (Antonia, A, 100).*

*“¿tenías una hermana además también por parte de mama?”*

*“si, si no la conocía yo, ni mi papa la conocía nada” (Antonia, A, 102).*

*“y llegaron y nos buscaron y llegaron a una casa yy nosotros estábamos ahí y dijeron ella es la Tiare, nosotros súper felices po y llegaron pal día de verano” (Antonia, A, 104)*

*“si, en el verano, nos bañamos y toda la cuestión y se fueron después y yo les di el número de mi papa y llamaron a mi papa que vinieran pal año nuevo y pa la navidad y fuimos y ahí fue cuando a los días de la navidad y el año eee llego mi mama ahí con mis 2 hermanas que tenía, mis dos hermanas aparte” (Antonia, A, 110).*

*“¿conociste a tu mama?”*

*“si [silencio prolongado]” (Antonia, A, 112).*

*“y la conocí yy (...) no po, o sea yo la primera vez dije nunca voy a perdonar a mi mamá (...) yy fui la primera que andaba perdonándola” (Antonia, A, 116).*

*“Antonia y esa vez que pudiste conocer a tu mama ee. ¿Cómo fue pa ti ese encuentro?”*

*“igual fue, fue bueno porque no la conocíamos y es como (...) orgullosa de ver a su mama de nuevo o no” (Antonia, A, 124).*

La relación de Antonia con su madre se fue debilitando al pasar del tiempo. En algunas ocasiones la adolescente viajó a visitarla a Santiago y permanecer algunos días junto ella, sin embargo, la madre comenzó a tener dificultades con su pareja debido a la relación que estaba estableciendo con la adolescente. Y comenzó a tomar distancia. Antonia terminó significando esta situación como una elección, en el sentido de que su madre escogió a su pareja en vez de establecer una relación con ella, lo que provocó sentimientos de tristeza y decepción.

A la fecha de la entrevista con Antonia llevaba más de un año sin hablar con su madre:

*“después como yo me vine y no empezamos a hablar más porque, lo primero (...) mire le voy a contar la verdad, los primeros meses ella me tenía a mi como amiga en su watsapp porque el marido no la dejaba hablar conmigo (...)*

*el esposo de mi mama nunca conoció a mi hermano mayor, al Matías (...) entonces” (Antonia, A, 140).*

*“es que ella anda a las paras del marido po y yo una vez le dije a mi papi, mi papi estaba curao y porque le gusta el alcohol, es súper alcohólico, pero gracias a dios siempre es bueno, porque es borracho pero anda trayendo a nosotros vestidos de pies a cabeza” (Antonia, A, 146).*

*“¿qué pasa contigo con eso?”*

*“es que yo entiendo como que no está interesada en nosotros po, porque si estuviera interesada no se po, nos llamaría” (Antonia, A, 152).*

*¿Y al entender eso tú qué sensación te deja? ¿Cómo te deja eso?*

*“de que nosotros no le importamos (...) y de que al final por más que nosotros la perdonemos nunca va a llegar a nosotros... tal vez ella quería el perdón de nosotros no ma po [baja la voz]” (Antonia, A, 154).*

Aparece nuevamente en la vida de Antonia el sentimiento de pérdida, y con ella la posibilidad de vincularse con su madre. Se toca, se quiebra nuevamente la esperanza, causando tristeza y desilusión.

### 3. Rebeldía como espacio de sentido

Antonia los últimos 3 años venía presentando una serie de comportamientos que pudiesen ser tipificados de riesgo, situación que dado su contexto de vulneración en cual estaba inserto hacia más complejo su proceso de desarrollo y las relaciones específicamente con sus cuidadores, abuela y padre. Sin embargo, las conductas de riesgo de Antonia pudiesen ser el medio, la forma en la que la adolescente tramitaba aspectos importantes de su vida, sus experiencias desagradables, sobre todo aquellas con altos contenidos afectivos. En un recorrido que la acerque a sí misma, una búsqueda de sí misma, una búsqueda de seguridad, sometiendo a prueba incluso su propia existencia:

*“me arrancaba por la ventana o salía por las puertas, les decía voy a comprar y me arrancaba” (Antonia, A, 190).*

*“entonces ahí yo salía, salía a carretear, mi abuela me buscaba, me salía a buscar como las 2 de la mañana y toda la cosa” (Antonia, A, 192).*

*“y ahí yo salía a carretear y después, a los 12 años, no, me equivoco, a los 13 empecé a probar la cocaína” (Antonia, A, 194).*

*“entonces ee volviendo a la historia que estabas verdad, contando, respecto de ¿cómo apareció la droga en tu vida y esas cosas?... ¿qué cosas más aparecieron en ese lapsus de o en esa historia como de carrete?”*

*“alcohol y marihuana” (Antonia, A, 232).*

*“cuéntame ¿cómo eran los carretes? para yo hacerme una idea, haber...las características del carrete”*

*“no se po, a veces salíamos al río, nos tomábamos una chela en el río como decir...y... no se po, a veces salíamos... a casa a carretear porque hay veces niñas tenían carrete y nosotros íbamos y ahí es cuando le hacíamos a todo menos a la pasta” (Antonia, A, 242).*

*“¿qué otras cosas viviste ahí? ¿En esos contextos?”*

*“ee (...) mmm... yo pololie con un niño de 18 igual” (Antonia, A, 246).*

*“¿cuándo tenías que edad?”*

*“Doce” (Antonia, A, 248).*

De alguna forma Antonia tramita aquellos aspectos centrales de su historia como la sensación de abandono, la ausencia de un vínculo seguro con su madre y padre a través de la exposición al peligro. Cuando los referentes sociales y familiares ya no son un punto de referencia, cuando se vuelven contradictorios e inconsistentes hay una búsqueda de sensaciones donde se pone a prueba el valor, el carácter y los recursos personales. Las situaciones de riesgo adquieren un carácter simbólico que le da sentido a la vida., brinda

legitimidad y probablemente reconocimiento, sobre todo del grupo de pares. Al final la conducta en sí misma tiene un aspecto secundario frente al simbolismo que emerge, reencantar la existencia y liberarse del sufrimiento.

La relación de pareja grafica otras de las formas que toma las conductas de riesgo. En esta aparece un nuevo elemento, la seguridad.

La relación de pareja de Antonia está atravesada por la configuración legal de un acto constitutivo de delito. La persona con la que mantiene relación tiene 20 años y ella 13. Este delito está tipificado en el código penal chileno como abuso sexual al ser una persona menor de 14 años y la otra mayor de edad, aun cuando haya consentimiento por parte de la menor. Cabe destacar que se debe tener en consideración el aprovechamiento del grado de vulnerabilidad de Antonia.

La residencia estaba al tanto de esta situación y había cursado ya una denuncia ante la Fiscalía.

Por otra parte, la significación que le daba Antonia a la relación era de apoyo y afecto. Se sentía contenida y segura:

*“¿ha sido importante para ti Gustavo?”*

*“si muy importante porque siempre está conmigo, e las buenas y en las malas (Antonia, A, 278).*

*“él me acompaña, que cuando yo lloro él siempre está ahí, está al lado mío” (Antonia, A, 282).*

*“me hace reír igual, no sé, es como muy chistoso, no se tiene algo muy especial porque él igual es como hiperquinético” (Antonia, A, 284).*

*“entonces tiene algo muy especial porque es muy cariñoso” (Antonia, A, 286).*

*“¿son cosas importantes pa ti?”*

*“si, si porque con ningún hombre me había pasado eso...entonces, es mejor que él este conmigo siempre” (Antonia, A, 288).*

Antonia transita un camino donde las referencias son escogidas únicamente por ella. No hay soporte, ni familia detrás que medie el tipo de elecciones que realiza, con una vaga conciencia de lo prohibido. La relación puede representar una búsqueda de legitimación, de contención y seguridad. Volverse deseable, importante, a pesar del peligro es sin duda una razón para brindar sentido a su experiencia, nuevamente aparece la idea de poder romper con aquella representación que se hace insoportable. Aquella que habla de su vida y de los hechos que han marcado su existencia.

#### 4. El internado

La adolescente a la edad de 13 años vuelve a ser internada en un centro residencial, esto dado que Antonia se va de casa de su abuela a casa de una amiga.

La relación entre Antonia y sus abuelos había comenzado a deteriorarse producto de las conductas que venía presentando la adolescente, fugas del hogar, consumo de alcohol y drogas. Este escenario llevo a la intervención de programa ambulatorio de SENAME, quienes al constatar el estado de la adolescente y haciendo caso de la declaración de esta última respecto a la huida de su hogar y que dice relación a abuso sexual por parte de su abuelo (relato del que Antonia después se retracta), deciden como medida de protección solicitar al tribunal el ingreso a una residencia.

Esta internación a diferencia de la primera fue mucha más vívida, más consciente. Antonia se sorprende del trato de las educadoras y del contexto de acogida que brinda la residencia. Sin embargo, este motivo no es suficiente como para evitar las fugas de la adolescente, la mayoría de ellas por los fines de semana y una donde permaneció un mes evadida:

*“ee para mí fue como algo raro porque nunca había estado, o sea, estuve cuando chica, pero cuando chica no sentí nada y ahora aquí me encuentro*

*como que igual me aburro pero me llevo si po, porquee yo aquí cuantas veces no me escape, la primera vez que llegue me arranque un mes” (Antonia, A, 358).*

*¿Tú pensabas que era una residencia donde también se maltrataba?*

*“si” (Antonia, A, 440).*

*“ajá y ¿con qué te encontraste aquí cuando llegaste?”*

*“ee no se las tías eran súper simpáticas” (Antonia A, 442).*

*“y después yo ahí empecé a portarme bien... ya y después yo me fugue y me fui y ahora me porto como bien y mal” (Antonia, A, 444).*

*“¿Porque te fugaste?”*

*“porque no me gustaba el hogar” Antonia (Tiare, A, 446).*

*“ee (...) no se su (...) no se o sea, no sé qué no me gustaba pero como que aquí adentro tenía un ahogo... me ahogaba” (Antonia, A, 448).*

*“y entonces yo tenía ganas de salir, me gustaba salir, si yo no podía estar encerra en la casa, yo estaba todo el día durmiendo y después salía y como que aquí sentía un ahogo que no podía dormir en todo el día” (Antonia, A, 468).*

*“(...) y estos últimos meses que has estado acá sin arrancarte tanto verdad o arrancarte por menos días ee como, ¿cómo te has sentido?”*

*“bien, ahora sí que estoy mejor, que ya me acostumbre a las tías, ya me acostumbre al hogar, al ambiente del hogar, de los gritos [ríe]” (Antonia, A, 520).*

Sin duda la fuga tiene un sentido particular en Antonia. Es pura posibilidad, y en su consecución algo se tramita. A pesar de que ante sus ojos el hogar sea un buen lugar, la evasión posibilita de alguna forma la búsqueda de contacto, el encuentro con el afecto, o

simplemente oponerse, resistirse a los mandatos institucionales defendiendo la posibilidad de poder decidir respecto de su ser. Evitar ser un cuerpo dócil.

### III. Como se narra la historia

Antonia articula su relato entorno a las historias relacionales que han estado presentes a lo largo de su vida, tanto en su historia de vida familiar como de internación. Aparecen así en el contexto relacional de la adolescente los rostros de aquellos familiares que han mantenido su presencia; como la abuela y abuelo, su padre y hermano y aquellos que han reaparecido pero que, sin embargo, han dejado de estar presentes, como su madre. Al mismo tiempo que nuevos rostros comienzan a formar parte de su entramado relacional, como pareja y amigos.

El relato de Antonia presenta hitos predominantes como su historia relacional y las vivencias asociadas a conductas de riesgo como consumo de alcohol, drogas y fugas del hogar.

La historia presenta ciertos vacíos, que probablemente pudiesen haber sido profundizados en la segunda entrevista, pero dada su evasión de sistema residencial esta última no se pudo realizar.

Si bien el guion intenta seguir un orden cronológico, este se pierde a momentos, dado que las temáticas emergentes van cambiando y en ocasiones bruscamente, teniendo que intervenir para retomar aspectos del relato que venía dándose y profundizar en ellos.

Su tono emocional denotaba tranquilidad, calma, con cierto entusiasmo, por ejemplo, aparecieron en muchas ocasiones risas que distendieron aún más el ambiente y favorecieron la conversación. Se produjeron, sin embargo, tensiones en el discurso, quiebre en el tono emocional que la entristeció, específicamente en las temáticas en que aparecía la figura de la madre y de sus parejas.

## VII. DISCUSIÓN: RESULTADOS TRANSVERSALES

Los resultados recién expuestos a partir de los análisis singulares de las cuatro historias relatadas por las participantes permitieron trazar las trayectorias subjetivas de las historias de internación de cada una de las adolescentes. Las narraciones dieron lugar a tramas de sentido, donde habitan voces valorativas y responsivas, guiones micropolíticos, acontecimientos, lugares y formas de aparecer subjetivamente.

En este apartado se discutirán los lineamientos transversales de los resultados singulares a la luz de los objetivos específicos y de los autores expuestos en el marco teórico.

En este contexto la discusión se organizará a partir de 3 dimensiones analíticas transversales. El análisis transversal permitió a través de ciertas continuidades y discontinuidades de la etapa singular (Cornejo, Mendoza y Rojas, 2008) poder construir los ejes temáticos que permitieron desplegar los procesos de subjetivación de las adolescentes en el marco institucional. De esta manera se buscó desarrollar un marco comprensivo para entender la significación de la institucionalización en la vida de las participantes, su representación como dispositivo de protección, revisando los márgenes y los discursos micropolíticos que se desprenden de este tipo de dispositivos, y por último, reconstruir aquellas voces que reclaman la vuelta a casa, la añoranza del hogar y de la vida en familia.

A continuación, se describirán los ejes temáticos que fueron parte de los análisis:

1. **El comienzo; la institucionalización en el horizonte:** En este primer apartado se presentarán las voces de las adolescentes en relación al inicio de la internación. Las narraciones desplegadas en función de su entrada a los centros residenciales, el quiebre de sus relaciones significativas y los efectos de la internación. Estas narraciones contienen historias que han sido contadas por otros u otras, las voces de los y las profesionales, las instituciones, sus familias y las ideas que ellas mismas han construido respecto de la institucionalización. Por tanto, pretende dar cuenta de la apropiación de la historia de internación, como construyen y dan significado a

esta experiencia, recogiendo el campo de voces sociohistoricas y el posicionamiento de las adolescentes frente a ellas.

### **1.1. El mito fundacional de la internación; la negación y la mentira.**

Las razones de internación de las participantes son muy diversas, consumo de drogas de uno o ambos padres, abandono, malos tratos y abuso sexual entre otras. Estas causales de vulneración están presentes en todos los reportes e informes emanados a los tribunales de familia desde diferentes instituciones de protección. Muchos de estos casos han sido acuciosamente investigados y periciados por organismos persecutores. Sin embargo, aquella verdad que se escribe e inscribe en estos expedientes y que ha sido reafirmada y avalada por distintos y distintas profesionales suelen distanciarse de aquellas verdades que emergen en los relatos de las adolescentes:

*“Y entonces eso es mentira (...) y lo llevaron aa la... xxx... y la xxx dijo que mi papá violó a mi hermana y entonces después se llevó a tribunal... tribunal decidió cambiarme, irme al hogar, yo me fui con mi hermana porque mi hermana no puede estar sola... y ese tiempo yo una vez me separé, de mi hermana. Yo me quede un rato... estábamos en el mismo hogar, en el hogar san José y después eso la trasladaron a mi hermana para acá” (Josefa, A, 6).*

*“[interrumpe y responde rápidamente] ah! eee porque mi tía, la esposa de mi tío, del hermano de mi papa invento de que mi papa había abusado de mi (...)” (Antonia, A, 16).*

La mentira y la negación cobran sentido, tienen un lugar, un espacio, una voz, son pura posibilidad. Las adolescentes construyen un relato vivible, una historia llevadera, en contraste con aquellas historias que no pueden ser contadas, aquellas que no encuentran palabras, el relato imposible, ese que es complejo representar. De alguna manera están luchando por su supervivencia psicológica, un acto heroico frente a la opresión, el dolor, el sufrimiento, la experiencia de dominación, explotación, sometimiento y borradura. Un

intento por proteger el self de una posible fragmentación, de un derrumbe que destruya completamente aquello que las mantiene vivas:

*“Mi papa no me hizo nada en verdad” (Emilia, A, 14).*

El relato tiene un valor, una razón de ser, es en respuesta a alguien o a algo. El sentido se pone en juego. Según Bajtin en Bubnova (2006) no hay palabras neutras que existan por su cuenta. Las palabras van dirigidas a alguien, son de alguien, por tanto, no hay palabras propias. Las palabras existen únicamente en forma de dialogo, del mismo modo que el sujeto, de este modo las adolescentes al momento de la enunciación no solo toman una posición ética responsiva, sino también en el acto enunciativo aparecen como sujetos a propósito de la interacción con los otros, este otro le da origen al momento de dirigirla la palabra. Por consiguiente, el uso de las palabras, la enunciación es siempre una toma de posición valorativa, una respuesta a otro, enunciación que además recoge el contexto y las voces que son parte de este. El discurso es de naturaleza eminentemente dialógica (Bajtin, 1979). Siempre está en búsqueda de sus acentos colectivos (Arfuch, 2002). En este contexto la narración es un esfuerzo responsivo y un intento por parte de las adolescentes de hacer de sus propias vidas una que valga la pena vivir, una toma de posición valorativa, una respuesta, una forma de aparecer y a partir de allí construir un sí mismo que sea más tolerable.

La narración es la expresión del sí mismo que ordena y organiza la vivencia de la vida, la protege frente a la fractura. Es un espacio biográfico como horizonte de inteligibilidad (Arfuch, 2012). La vida en estos márgenes se hace aprehensible y entendible, por ello se protege. La mentira, la narración imposible e incluso el silencio encuentran un lugar de sentido:

*Perfecto, ¿y recuerdas Emilia como fue ee para ti el hecho de haber llegado a un hogar?*

*” ¿Ah? [...]” (Emilia, A, 16).*

*¿Recuerdas la primera vez que llegaste a un hogar como fue para ti?*

*“[...] [silencio de 1 minuto]” (Emilia, A, 18).*

Emilia refleja de buena forma como el silencio también ocupa un lugar, el silencio como parte también del diálogo. Al respecto, el territorio del enunciado entendido como comunicación no solo abarca lo dicho por las adolescentes, aquello que aparece explícito en su narración, sino también aquello que se guarda, lo no dicho, lo no decible, el silencio. Bubnova (2006) señala que el silencio es significativo y que el dominio del discurso no solo incluye las palabras, sino también los gestos, expresiones corporales y los sentidos mudos. En este sentido para Emilia guardar silencio puede tener más elocuencia que la palabra misma, reclama su derecho a guardar silencio como posibilidad de acariciar aquello que le pertenece y que no le fue expropiado, su historia contada, o al menos la creencia ficticia que puede ser así. La narración imposible encuentra lugar en el silencio como escena de sentido, el callar aparece en el horizonte y solo logra romperse con un suspiro.

## **1.2. Autoría y posicionamiento; una mirada a los componentes políticos de la enunciación.**

Ricoeur (1996) señala que la única manera de acceder a la experiencia humana es mediante la historia narrada de un sujeto en un espacio y tiempo situado. Esta historia no es definitiva ni completa, está siempre fisurada y abierta a la diferencia, por tanto, el sujeto está siempre siendo en el encuentro entre la continuidad y discontinuidad de su trama. En este marco el autor propone mirar la identidad en el sentido de un sí-mismo (ipse) y no en el sentido de un mismo (idem). La ipseidad (sí-mismo) habita la estructura temporal bajo un modelo de identidad dinámica que incluye el cambio y la diferencia, identidad que se alcanza bajo la función narrativa, de hecho, la experiencia humana del tiempo permanecería muda, confusa e inarticulada si no fuera narrada. Al mismo tiempo esta función narrativa conlleva implicancias éticas, una toma de posición. El autor propone una distinción entre ética y moral. La primera hace alusión a la intencionalidad de una vida realizada, y la segunda a la articulación de esta intencionalidad dentro de normas caracterizadas por la pretensión de universalidad y por un efecto de restricción. En este escenario la designación

de sí mismas de las adolescentes está teñida por componentes políticos, por discursos que configuran ciertos márgenes en los que el sí mismo puede contarse y aparecer, márgenes en los que se juegan procesos de subjetivación. Por ende, no todos los cuerpos, no todos los sujetos son inteligibles de la misma forma. Los componentes políticos van configurando ciertos modos del decir, como el ser niña/adolescente institucionalizada o el ser mujer en nuestra sociedad, en este sentido el sí mismo recoge los roles y estereotipos de género:

*“no...que aquí como que hacen todo juntos po...la tía está encargada de la cocina... algunas veces hacemos aseo en la pieza, hacemos estas cosas de mujeres” (Josefa, A, 680).*

Josefa grafica con cierta inocencia, sin darse cuenta, sin problematizar, un relato respecto de sí misma que esta articulado desde aquellas nociones que demarca la construcción social de género, haciendo parte de su existencia, de lo cotidiano, de lo esperable, de lo debería, de su discurso, aquellas actividades y roles que se le otorgan por el hecho de ser mujer. Reproduciendo inconscientemente discursos de poder que originan relaciones desiguales entre hombres y mujeres. Relaciones que ellas mismas han vivido en el seno de sus familias, en sus relaciones de pareja. En este contexto los procesos de subjetivación de estas mujeres/adolescentes no solo están teñidas por sus historias familiares, por la vivencia de la institucionalización o por el trauma y sus consecuencias, sino también por referencias sociales y normativas del género que se sustentan en características naturalizadas de los cuerpos sexuados. Siguiendo a Butler (2007) todo sujeto, su inteligibilidad social, su identidad y su cuerpo se forma en y por el poder que se ejerce en la reiteración normativa. Identidad que se forma, que se construye y toma forma en la enunciación, en las palabras dichas, en las historias contadas. Ricoeur (1995) al respecto señala que la identidad del sí mismo pasa por los relatos, es la trama narrativa la que constituye al sujeto como un sí mismo identitario.

*“La bitácora es un cuaderno que anotan las niñas fugadas, las niñas que están aquí en el hogar, las que se portan mal, no como señoritas” (Antonia, A, 594).*

La bitácora es un cuaderno en el cual las educadoras de trato directo van escribiendo parte de las vivencias cotidianas de las adolescentes en función del ajuste al marco normativo, se describen los comportamientos dentro de los márgenes institucionales, de los discursos disciplinantes y de las formas en que las adolescentes “mujeres” debiesen aparecer, como señoritas. Cada desviación es consignada, cada trayectoria que queda en el afuera del marco normativo es señalada. La bitácora es la representación de la falta, de la ausencia y es al mismo tiempo palabra que se dice, contiene las voces de las cuidadoras. Hay una suerte de escritura que escapa a la diferencia, con una tendencia totalizante, homogeneizadora y universal. Su escritura inscribe las experiencias y conductas de las adolescentes en el afuera, lo excluido, lo mal visto, lo no deseado. Este acontecimiento no solo rige los cuerpos y sus maneras sino también donan palabras que las adolescentes recogen para contarse la vida, palabras que hacen suyas. Aparece así una vida muchas veces contadas desde el déficit, desde la falta, a propósito de ciertas verdades socialmente validadas, aquellas que demarcan un horizonte para las vivencias, aquella que demarcan como se debería ser mujer.

Con Ricoeur (1996) sabemos que la identidad, el dar cuenta de sí, el conocerse en términos de ipseidad hace referencia a lo propio y su opuesto, que no es diferente, sino otro, extraño. Una dimensión del mantenimiento de sí que implica la pertenencia, la alteridad, en tanto se integra al otro como parte de sí, lo cual implica concebir al sí mismo como otro, en el sentido del sí mismo en cuanto otro, por ende, la identidad personal emerge en la relación con otros/as, como diría Arfuch (2002) en el espacio intersubjetivo. Es en este espacio intersubjetivo, en la relación con otros/as que las adolescentes se juegan concepciones respecto de sí mismas que van incorporando, la respuesta del otro/a, el reconocimiento, vuelve significativo los sentimientos, intenciones y acciones del sí-mismo. En palabras de Benjamin (1996) una persona puede sentir que es el autor/a de sus actos solo si es visto por otra persona que reconoce sus actos, sus sentimientos, sus intenciones, su existencia, su independencia. El reconocimiento es la respuesta del otro que hace significativas las acciones del self. Permite que el self ejerza su capacidad de ser agente de sus propias acciones de un modo tangible.

En resumen, las vivencias de las adolescentes son descritas en cuadernos que contienen una historia hablada por otros/as bajo ciertos márgenes normativos, bajo cierta moral que regula, disciplina los cuerpos, aquello que debe hacer/ser una adolescente, aquello que debe hacer/ser una señorita. Márgenes teñidos de lo que Adorno en Butler (2009) llama ethos colectivo, una ética y moral que sobrevive en la forma de ideas colectivas. Este ethos instrumentaliza muchas veces la violencia para mantener su carácter colectivo, de alguna manera para mantener su vigencia. Adorno emplea el término violencia en relación con la ética en el contexto de las pretensiones de universalidad. Sin embargo, la universalidad no es el problema en sí mismo, sino cuando la operación de la universalidad no es sensible a la particularidad cultural ni se reformula a sí misma en respuesta a las condiciones sociales y culturales que incluye dentro de su campo de aplicación (Butler, 2009). En este sentido es indiferente a la vivencia situada, a la singularidad, a la diferencia.

Siguiendo esta misma deriva respecto de las consideraciones de género, podemos ver en el relato de Emilia, como las actividades, aquellas con carácter educativo y recreativo están también teñidas por los estereotipos de género:

*“Si hay... hay taller de cocina, manualidades, bisutería, saber cómo pintarnos, recreativo” (Emilia, A, 334).*

Los talleres contienen en sus bases aquellos atributos y características que las mujeres deberían poseer y de las funciones sociales que deberían tal vez desempeñar, un aprendizaje que reproduce los mandatos del género, sin pensar en lo nocivo que podría llegar a ser, ya que no solo reproduce una lógica desigual y estereotipada sino también limita la capacidad de las adolescentes para desarrollar sus facultades personales, incorporando otros aprendizajes.

Estas caracterizaciones de lo femenino funcionan como referentes, como prescripciones normativas acerca de lo que las adolescentes deben ser en términos de su subjetividad. Al respecto, las caracterizaciones no son solo meros descriptores de lo que es el género sino manifestaciones de la norma de género, que buscan imponer lo que las

personas deben ser. Este “deber ser” es lo que Butler (2007) refiere como lo performativo del género. En este sentido el género, produce una esencia natural que se logra mediante la repetición de convenciones. De este modo las adolescentes reproducen una performance influenciada a partir de este discurso de poder, que incitan a ciertas prácticas ritualizadas, prácticas que obedecen a convenciones y reglas sociales que tienen un acumulado histórico y un poder vinculante. El género es, por tanto, la repetición obligatoria de normas que en un contexto histórico y cultural específico configuran aquello que se entiende por masculino y femenino.

En consecuencia, los discursos de poder-saber van emparejados con cierta eficacia operativa de ciertos discursos normativos, destinados prioritariamente al control y a la domesticación de los cuerpos de las adolescentes.

Por otra parte, el género no es el único discurso de poder-saber que genera márgenes de enunciación para las vivencias de las adolescentes. También lo son las que se desprenden de la institucionalización, ser una “niña institucionalizada” o una “niña de hogar”:

*“Porque igual aquí van a saber que hay puras niñas poh.... Y en el otro hogar si saben... antes yo en el otro hogar me llevaban en furgón al colegio, y como yo ahora me voy en micro y toda la cosa no piensan que yo estoy en un hogar” (Josefa, B, 230).*

*“Porque igual algunas personas se ganan afuera del colegio y como dicen ¡hay estos niños son del hogar!” (Josefa, B, 246).*

Ser “niña de hogar” carga con la impronta de la discriminación y la exclusión. Sin duda, muchas de estas vivencias, las de las niñas institucionalizadas son fruto de la marginación, es un efecto, un emergente, reflejo de lo que hemos construido como sociedad. La desigualdad, la falta de una política pública robusta en materia de infancia/adolescencia y familia atentan contra las competencias y recursos que tienen muchos de estos sistemas de generar prácticas más saludables. Son familias multiestresadas, familias que además están siempre en la mira de las instituciones a

propósito de la ausencia, la falta, del déficit y de la carencia. Se crea una suerte de estigma entorno a la familia, pero también hacia el personaje “niña de hogar”:

*“El que las chiquillas me molestan y que en el colegio también me molesten porque soy de hogar” (Emilia, A, 264).*

Erving Goffman (2006) concibe el estigma como un atributo profundamente desacreditador. En este caso la categoría “niña de hogar” implica por un lado un grado de pertenencia a la institución y por otro lado implica la serie de atributos que se les asocian socialmente a las personas que pertenecen a este tipo de instituciones. En este contexto los atributos que se relacionan a la figura de la “niña de hogar” van regulando las interacciones sociales que las adolescentes tienen con su entorno, sus relaciones cotidianas, con su grupo de pares, con sus cuidadoras, profesionales, profesores/as y compañeros/as por nombrar algunos/as.

En algunos casos las personas reaccionan con cierta lastimosidad, ofreciéndoles a las niñas de hogar una ayuda que no necesitan ni desean, y por otro, con cierta mesura, miedo o repudio. En este último caso el estigma se asocia a la idea foucaultiana de individuo peligroso (Foucault, 2007). Se levanta un discurso que se basa en el miedo y la moralidad y del cual se desprende la noción de sujeto peligroso para la sociedad, de esta manera el discurso intenta detectar el peligro y oponerse al él. Muchos centros residenciales de SENAME no solo buscan proteger o brindar apoyo a estos sujetos, sino también sirven como instituciones disciplinantes que intentan corregir la falla, la desviación. Como sea que fuese, el estigma, tanto de ver a las adolescentes de los centros residenciales como “pobrecitas” o como “peligrosas” genera en ellas marcos desde los cuales se construyen como sujetos, formas de subjetivación que recoge el discurso de la falta, de la carencia y la exclusión.

Al respecto Antonia comenta su sensación cuando fue trasladada a este último hogar y como su experiencia se impregna de un registro enunciativo bajo la idea de individuo peligroso:

*“yo igual me sentí rara porque subirme a una patrulla uu como si fuera delincuente” [ríe] (Antonia, A, 426).*

De alguna u otra forma las experiencias de muchas adolescentes institucionalizadas están teñidas de las improntas que se desprenden de la idea de individuo peligroso. Ser “niña de hogar” es una etiqueta que es muy difícil cargar, ya que está sujeta a consideraciones que producen exclusión y discriminación, consideraciones que totalizan la experiencia. Al respecto Levinas (2002) señala que cada clasificación o descripción, el reducir la experiencia de las personas a ciertas nociones es una suerte de violencia, una violación, una forma de asesinato, una mutilación del yo (Goffman, 1972).

### **1.3. El quiebre de los vínculos significativos y sus efectos**

Una de las experiencias más dolorosas que les ha tocado vivir a las participantes es el quiebre de sus vínculos significativos, la separación, la salida del hogar, la distancia y el aprender a vivir con el asedio de la posibilidad de la pérdida definitiva de su familia ha sido una experiencia compleja de vivenciar:

*“Más o menos porque yo quería estar con mi familia...como unos tiempos mi mama me dejo, se fue a vivir a otro lado... y después llego... y fue como uun... día así como lejos de mi mama... y lejos de mi (...) familia... de mi papa también lejos, yo no lo veo... veo solo a mi mama y a mi abuela... y eso, ha sido triste” (Josefa, A, 34).*

*“(quiebre de la voz) lo que más me ha costao es alejarme de mi mama...” (Josefa, A, 118).*

Como vemos con Josefa, la entrada a la institución coloca en tensión los vínculos afectivos con sus seres queridos. Aparece la extrañeza de aquello que era cotidiano. La familia ya no es parte del diario vivir. La vivencia concreta se modifica, el escenario cambia, nuevos personajes componen la trama de la obra, mientras unos/as dejan de ser parte de su cotidianidad otros/as se suman. Estar lejos es una vivencia compleja, muchas

cosas se tocan, por un lado, es como si una parte del Yo se desprendiese y se quedase con la familia y la otra, en constante fractura y discontinuidad intenta darle forma aquello que configura una experiencia traumática. Por otro lado, y más allá de las dificultades que las adolescentes pudiesen tener en sus casas, el separarse de sus familias resultar ser una experiencia que reporta mucho sufrimiento y dolor. De alguna forma la referencia que es la familia en términos simbólicos se relativiza, sus márgenes se difuminan, el sentido de pertenencia se toca, lo que provoca perturbación, confusión y malestar psíquico.

En algunos casos, los más complejos y delicados los vínculos de las adolescentes con sus familias de origen se empiezan a debilitar, el contacto es cada vez más lejano y finalmente aparece en el horizonte la posibilidad del abandono:

*“...Y yo iba al portón porque habían dos portones, allá en elll, había uno que le llamaban viejo y otro nuevo, porque en ese hogar había una parte queee con el terremoto se destruyó, y esa era la parte vieja y al otro lado está la parte nueva. Y ahiii iba yo siempre a esperar a la puerta por si llegaban a ir a verme yyy después no me iban a ver yyy yo me ponía rebelde, me puse rebelde, me subía a los techos, les pagaba a las tías, me escapabaaaa”*  
(Monserrat, A, 70).

Monserrat encarna la vivencia de la resignación frente a la pérdida del vínculo. Su conducta reactiva representa la rabia y la tristeza frente a la ausencia, frente a la falta de aquellos/as que considera como parte de su existencia. Es una manifestación de un profundo pesar, del dolor de haber quedado sola. Retrata al mismo tiempo fuertes sentimientos de vacío y desesperanza. Aparece probablemente el asedio de aquello que no puede ser pensado; la inminente realidad de haber quedado sola en el mundo.

Por otro lado, la ausencia de las familias o la escasa presencia de estas en la vida de las adolescentes hacen más difícil la tarea de encontrar puntos de referencia que puedan facilitar los procesos de construcción identitaria. La construcción del sí mismo requiere del reconocimiento del otro/a significativo para que pueda desarrollarse de mejor forma (Benjamin, 1996). En este caso la pérdida de sus seres queridos, el alejamiento de estos/as

o las trabas puestas por algunas instituciones para favorecer el contacto, atentan contra la búsqueda de un sentido de existencia y pertenencia que posibilite y favorezca esta tarea.

Los efectos en las adolescentes del quiebre de los vínculos con sus seres significativos es vital. De alguna u otra forma las personas que componen su familia representan aquello que White (1997) llamaba el club de la vida, que básicamente son aquellos miembros que pertenecen a sus historias de vida, parte importante de sus propios Yo's anteriores, aquellos que tuvieron lugar antes de la internación.

2. **La institución como dispositivo de protección:** En este segundo apartado se presentarán las narraciones desplegadas en función de la institución, enfocada principalmente en el mundo de la interna. En como acontece el “Yo” en el contexto institucional a partir de los guiones micropolíticos de la institución, en otras palabras, a la serie de procedimientos que tienen por función invocar ciertos poderes y dominar el acontecimiento cotidiano.

Historias sujetadas al entramado del dispositivo residencial; su infraestructura, el personal, el sistema normativo y los espacios público y privado. Dar cuenta así de la constitución relacional de un tipo de sujeto, un cuerpo y sus relaciones posibles, que, mediante diversas operaciones productivas, se reconoce y replica legitimando de este modo las prácticas discursivas que lo constituyen.

### **2.1. La institución; analogía del encierro, el disciplinamiento de los cuerpos y la diferencia que hace la diferencia.**

Las residencias de protección como dispositivo poseen características muy comunes a los centros de encierro descritos por Foucault (2009) o aquello que Goffman (1972) denominó “instituciones totales”. En este sentido la institución se erige dentro de aquellas que tienen por objetivo cuidar de personas incapaces e inofensivas. En estos espacios todos los aspectos de la vida de las internas se desarrollan en el mismo lugar y bajo una misma

autoridad. Las actividades cotidianas en general se llevan a cabo en la compañía de otras internas, a quienes se da el mismo trato y de quienes se requiere que hagan juntas las mismas cosas. Por último, las actividades diarias están rígidamente programadas y en general se impone desde arriba, desde la autoridad. Arquitectónicamente se caracterizan por poseer altas murallas, puertas cerradas, espacios comunes, una intimidad compartida, vigilancia sostenida y un conjunto de disposiciones que tienen como fin disciplinar los cuerpos y gobernar el acontecimiento cotidiano a través de un cuerpo de funcionarios.

En este escenario se despliegan los cuerpos de las adolescentes que son beneficiarias de la política pública en materia de infancia vulnerada. Cuerpos que en algunos casos se gobiernan y se constriñen, generando una sensación de incomodidad, desasosiego, malestar y la sensación de encierro:

*“y entonces yo tenía ganas de salir, me gustaba salir, si yo no podía estar encerra en la casa, yo estaba todo el día durmiendo y después salía y como que aquí sentía un ahogo que no podía dormir en todo el día” (Antonia A, 468)*

*“Como ahogada así, por ejemplo haya en el otro hogar en el comedor a las ocho ya nos ponían candado y nos dejaban encerradas adentro, con todo adentro” (Montserrat, B, 302).*

El relato de Antonia y Monserrat dan cuenta de la sensación de encierro que viven muchas personas que están internadas en los centros de protección residencial del Servicio Nacional de Menores. Las instituciones demarcan un límite con el afuera, con la vida pública. Ahora la administración de los tiempos, de los cuerpos les pertenece. Aparecen tendencias absorbentes en el sentido que se colocan trabas y obstáculos a la interacción social con el exterior. Las libertades que antes podrían haber gozado las adolescentes se restringen, se crea una especie de tensión entre el mundo dentro de la institución y el mundo afuera de esta. Esta tensión suele utilizarse en algunos casos para redireccionar ciertos comportamientos que se tipifican como desviados, en este sentido funcionan como

una estrategia de disciplinamiento y el no adherirse a ellos amenaza el contacto con el exterior.

Goffman (1972) señala que el ingreso de una persona, en este caso interna, a una institución total provoca una mortificación del yo, en el sentido de las constantes prohibiciones y degradaciones a las que estas personas están expuestas. En este caso a las adolescentes internas se les despoja del apoyo y del mundo que hicieron que ciertas concepciones de sus sí mismos fueran posibles, hay en palabras del autor una mutilación del yo. Un nuevo camino se emprende, una carrera moral que agrega nuevos elementos a sus tramas narrativas, nuevos marcos de enunciación aparecen, en donde la familia ya no es el núcleo central. Las maneras de contarse la vida quedan supeditadas a las formas de enunciación que promueve el discurso institucional bajo los márgenes del encierro y la separación de las familias como forma de protección:

*“Antes no me dejaban salir, antes no me dejaban salir ni con mi mamá”  
(Josefa, A, 582).*

La prohibición, tal como lo grafica Josefa, es por excelencia una de las acciones y sanciones más comunes en los centros residenciales y va desde aquellas cosas que pueden resultar ser básicas, como ver televisión o salir con una amiga, hasta aquellas que resultan ser elementales, como el contacto con la familia. Algunas instituciones rechazan a las familias como contextos significativos en la vida de las adolescentes, la familia se demoniza, se vuelve peligrosa. Por otro lado, en ocasiones las instituciones no rechazan a los sistemas familiares, pero adoptan como forma punitiva la suspensión del encuentro con estas, aun cuando en las bases técnicas del sistema residencial la vinculación, el contacto y el trabajo tendiente a la reinserción familiar sea el objetivo primordial. Este último, se suprime en pos de la ascendencia a la norma, en pos de la disciplina, de la corrección. Se trastoca, por tanto, un objetivo trascendental, que es el derecho en este caso de Josefa y de cualquier interna de ver a su familia:

*“Que a mí me gusta cuando me vienen a ver mi familia... porque algunas veces... igual cuando antes... yo cuando chica no podía tener visitas, cuando*

*yo me fui para el otro hogar tuvimos unos tiempos sin visitar y ver a nuestra familia porque ellos no se portaban bien.... Y después hablamos con una tía y ahí tuvimos contacto con nuestra familia” (Josefa, B, 40).*

*“si, después ee (...) las tías... en otra audiencia me dijeron que tenía que portarme bien, que tengo que ir al colegio porque si no...no me iba a ir, me dieron 6 meses, pero me dijeron que si me portaba bien me podía ir en 2 meses más” (Antonia, A, 362).*

En una era que tiende a la desinstitucionalización, decisiones como estas tensionan los afanes terapéuticos que debiesen operar en un centro de protección residencial, por el contrario, se superpone el bien superior de las adolescentes por la producción de sujetos obedientes y dóciles. Así, la reinscripción familiar se pone en juego y queda supeditada no solo a lo que puedan hacer las familias sino también al ajuste y al disciplinamiento de los cuerpos de las internas, no al derecho fundamental que puede tener una adolescente de vivir en familia. No entendiendo, tal vez, que parte de la rebeldía o indisciplina de las internas puede deberse justamente a la ruptura con el mundo exterior, a la distancia con su familia de origen.

En el afán disciplinante de algunos centros residenciales se levantan con el exterior barreras que les permite romper con el rol que hacia posible cierta imagen de sí misma de las adolescentes y que eran posible gracias a su entorno.

El caso de Josefa y Antonia ilustra por un lado la tendencia por parte de algunas instituciones de mirar a las familias de las adolescentes desde la falta y la carencia y por otro de condicionar el vínculo y el contacto bajo los márgenes del ajuste normativo de las adolescentes al sistema institucional. De esta manera algunas instituciones promueven la ruptura de los vínculos con todo aquello que era parte de medio habitual de las participantes.

En este contexto cuando las estrategias disciplinantes no funcionan la solicitud del cambio de hogar es una alternativa plausible:

*“No veía a mi mamá. Entonces yo dije ya desde mañana voy a empezar el comportamiento bien y todo eso, y al otro día yo... estaba amaneciendo y estaba durmiendo yo, y va la directora con la psicóloga van a mi cama y me dicen XXX tenemos que ir al Tribunal, y yo dije como tengo que ir al tribunal si había ido el día antes, entonces lo encontraba un poco raro” (Montserrat, A, 276).*

*A: aja*

*“Entonces me levanté con pijama, y me dijeron si queri podi ir con pijama al tribunal... y yo dije ¿Cómo?, a ya bueno voy con pijama. Y íbamos en la camioneta y veo que íbamos en la carretera y nos pasamos de Curicó, y ahí en el camino me dijeron que me tenían que cambiar de hogar y me trajeron pa acá, entonces igual yo encontré feo que no me dijeran del principio...” (Montserrat, A, 278).*

Muchas adolescentes como en el caso de Monserrat transitan de hogar en hogar, algunas desde muy niñas, a propósito que las instituciones en ocasiones buscan sacar aquello que puede resultar ser incorregible. Las internas se ven inmersas en una carrera moral, la inestabilidad se vuelve constancia, rotan frecuentemente entre una residencia y otra. El curso de sus vidas se vuelve ambivalente, van perdiendo las referencias sociales y se va configurando una concepción de sí mismas a partir de los mensajes que se desprenden de los cambios. Goffman (1972) señala que la carrera moral introduce de alguna forma imágenes en la configuración del Yo. En Monserrat, la responsabilidad del cambio de residencia aparece a propósito de sus comportamientos, de su despliegue, de aquello que no logró hacer bien, de rehusarse a seguir las normas y ser disciplinada. Estas experiencias van configurando sus procesos de subjetivación, las imágenes de sí mismas se van devaluando, lo que genera sufrimiento y angustia, y en algunos casos desesperanza y vacío.

Para que las residencias puedan erigirse como instituciones correctivas requieren no solo demarcar los límites con el exterior sino también administrar los cuerpos a través de la imposición de una rutina diaria:

*“hay una rutina, me baño...” (Josefa, A, 488)*

*“yo me levanto temprano” (Josefa, A, 490)*

*“a la hora que se levantan las chiquillas al colegio” (Josefa, A, 492)*

*“y ahí yo me levanto, espero que mi hermana se vaya al colegio, me levanto, me baño, me lavo los dientes, tomo desayuno, luego mi cama” (Josefa, A, 496)*

La imposición de una rutina tal como lo señala Josefa, puede resultar ser un muy adecuado proceso de adaptación y de control social. Organizar los tiempos y las labores no solo permite una economía del tiempo para sacar un mayor provecho, sino también obediencia y disciplina. Sin embargo, se viola de alguna manera la autonomía y la voluntad de las adolescentes de decidir respecto de algunas situaciones que las atañen. Hay como diría Goffman (1972) una regimentación. Actividades reguladas que están basadas en prácticas de verdad concatenadas al saber. Se levantan desde aquí productos discursivos que favorecen la producción y organización de los cuerpos. En este sentido y siguiendo a Pakman (2011) la institución como tal posee discursos y fuerzas micropolíticas que a través de mecanismos objetivadores de sujeción crean relaciones de poder que configuran las formas de subjetivación de las adolescentes.

Al respecto, Foucault (1979) señala que estas tecnologías de la disciplina buscan la producción de un sujeto obediente, sometido por el uso de su cuerpo a un estado de docilidad, que minimiza su peligrosidad.

Como revisamos en apartados anteriores no hay que olvidar que el régimen de los cuerpos está atravesado también por el género y que como discurso de poder-saber hay una gestión del cuerpo femenino a través de la producción de sujetos amparados en la lógica esencialistas imperantes del género y la diferencia sexual.

Por último, es importante mencionar que a pesar de que la internación en general suele ser en términos vivenciales una experiencia compleja para las adolescentes. En la

actual residencia hay algunas diferencias respecto a vivencias anteriores, y que favorecen una significación más saludable de la internación:

*“Buena porque igual hay hartos talleres, te dejan salir con la familia, te dejan ir a comprar, cosas así” (Montserrat, A, 478).*

*“Acá nos dejan salir a comprar, allá no, es que allá era como campo, era muy lejo. Entonces no nos dejaban salir sola casi, allá no nos dejaban irnos sola al colegio acá sí. Ehhh en el sentido de haberrr ehhh los cumpleaños, no se celebran como acá. Allá no se ehhh, una torta, una vez me castigaron con mi regalo de cumpleaños y una vez también me castigaron con mi cumpleaños que no me lo hicieron [baja la mirada y el tono de su voz], entonces acá no po, yo creo que no” (Montserrat, B, 178).*

*“Me siento más grande, me mandan a comprar carne voy sola, ehhh no se po me pueden mandar a comprar harina voy sola, y ahí me siento más grande, que pueden confiar en mi” (Montserrat, B, 196).*

*“Este es más libre, los otros dos hogares no” (Montserrat, B, 260).*

Monserrat alude a ciertas libertades que al parecer en otros hogares no había tenido. Cuestiones que pudiesen resultar ser muy básicas pero que en la vivencia sentida de la adolescente es tremendamente significativa, y es que es muy probable que de alguna u otra forma se siente reconocida, hay además cierto espacio para trabajar la confianza por parte de la residencia hacia Monserrat. Se promueve la autonomía y la responsabilidad. Sin duda algunas de estas experiencias la hacen aparecer y también a sus compañeras, de alguna se vuelven visibles ante los ojos de los demás:

*“Queeee, me gusta porque aquí uno le puede decir algo a la tía no se po, a la tía caro yyy no se po a verrrr, ehhh tía podemos hacer, podemos plantar plantitas en el patio, hacer un invernadero, yaaa bueno eh ahí vamos a ver qué día, dice huyyy que buena idea [sube la voz, coloca énfasis a lo dicho con el levantamiento de sus manos]. Uno da idea y como que ella ehhh las toma en cuenta, como queeee, no como en el otro hogar que uno daba ideas y nooo,*

*porque haya en el otro hogar era como muyyy, no se po uno decía tía podemos no se no puede ¿podemos usar teléfono? Por ejemplo y acá uno puede usar teléfono, pero yo no tengo (rie) así que... y en el otro hogar uno pedía permiso pa un teléfono y decían que no” (Montserrat, B, 276).*

*“tomo once... y algunas veces esta mi mama aquí... converso con mi mamá... algunas veces a ella le da las ganas de salir, nosotras salimos con ella” (Josefa, A, 554)*

*“o algunas veces nos dan permiso pa ir pa la casa como los fin de semana” (Josefa, A, 566).*

La nueva residencia “Sor Teresa Allende” parece colocar en tensión ciertas disposiciones y discursos frente a los cuales otras instituciones funcionan, y si bien hay similitudes en algunas de ellas, aparece ante los ojos de las adolescentes como una residencia más amigable, hay más permisos para el contacto con sus familias y visitas a las casas por los fines de semana, lo que claramente puede llegar a favorecer una futura reinserción familiar. Hay cierta irreverencia que posibilita formas de enunciación totalmente distintas, historias que recogen el valor personal y el reconocimiento del otro, lo que promueve procesos de subjetivación con más espacio para la singularidad, haciendo, parafraseando a Bateson una diferencia que hace la diferencia.

## **2.2. El Personal**

El personal de la residencia lo compone por un lado las profesionales, que son parte del equipo técnico; psicóloga, trabajadora social y directora, y por otro las cuidadoras de trato directo, quienes son las personas encargadas del cuidado de las adolescentes. En estas últimas centraremos el análisis a la hora de hablar del personal, ya que son las que en la práctica tienen una relación cotidiana con las adolescentes y son parte importante del funcionamiento interno de la institución. Entre sus funciones no solo está la de cuidar a las internas sino también la de administrar la cotidianeidad y la rutina, supervisar los quehaceres y garantizar el cumplimiento de las normas. Goffman (1972) señala que algunas instituciones totales tienen como fin educar, proteger a la comunidad, reformar y adiestrar.

Estas consideraciones suelen estar presentes bajo la forma de sistema normativo dentro de los centros residenciales, y son las educadoras de trato directo las que deben velar por el cumplimiento y ajuste de estos fines:

*“Si, y a veces las tías nos sacaban la tele porque no vamos al colegio”  
(Emilia, A, 108).*

El relato de Emilia da cuenta que las educadoras de trato directo son quienes administran las consecuencias de la falta, de la conducta desviada. Son las que imponen la sanción normalizadora. Son el brazo ejecutor del discurso disciplinante, la vigilancia jerárquica, en este sentido la representación del panóptico.

El dispositivo residencial cuenta con las educadoras para imponer el ejercicio de la disciplina. Este dispositivo coacciona a las adolescentes por el juego de la mirada de las educadoras, que introducen los efectos de poder. Son estrategias de poder, técnicas de vigilancia, aparatos de observación, de registro, de encauzamiento de las conductas para producir sujetos obedientes.

En la misma deriva el uso de la bitácora es un mecanismo que permite educar los cuerpos, dejar evidencia de la falta, regular las conductas y dejar registro:

*“La bitácora es un cuaderno que anotan las niñas fugadas, las niñas que están aquí en el hogar, las que se portan mal, no como señoritas” (Antonia, A, 594).*

Como vemos, la bitácora es una herramienta que da cuenta de aquellas situaciones que se escapan a la norma, se describen en ella los comportamientos de las adolescentes en el contexto del marco institucional, de los discursos disciplinantes que imperan y que atraviesan las formas en que las adolescentes despliegan sus sí mismos.

Algunas instituciones en pos de mantener la disciplina pueden desplegar formas muy poco adecuadas para encauzar ciertas conductas que escapan a la norma. Como el caso de Antonia, quien da cuenta de situaciones constitutivas de maltrato en su antigua residencia:

*“ese hogar eee no se po siempre le pegaban con correa a lo que hacían ellas le pegaban (...) y toda la cuestión...” (Antonia, A, 58).*

*“si porque las tías, yo tenía miedo de que me levantaran la mano (...) y nunca llegue con un moretón si, que nunca me la levantaron a mi” (Tiare, A, 62).*

Estas situaciones han tenido este último tiempo una fuerte exposición en prensa, causando revuelo en la opinión pública y obligando al Estado a tomar parte y dar respuesta a las deficiencias que ha venido mostrando el sistema. Sistema que ha vulnerado a aquellos que son destinatarios de la política pública.

Es importante consignar que la experiencia de la internación tiene matices y texturas distintas, a propósito que no todas las instituciones funcionan de la misma forma. Como hemos venido señalando la residencial actual de las adolescentes pareciera presentar modos de funcionamiento valorados por las adolescentes. Por lo menos así ha quedado connotado por el relato de algunas de ellas:

*“que aquí las tías me tratan bien po y allá me trataban mal” (Emilia, A, 104).*

Las buenas prácticas de las instituciones pueden marcar una diferencia significativa en las vivencias de las adolescentes. El reconocimiento, el apoyo, el afecto configuran un entramado de sentido que favorece concepciones de sí que promueven su bienestar, son experiencias que de alguna forma son terapéuticas en sí mismas. Y cuando no están presentes, y por el contrario se hace uso de formas mal tratantes se configuran procesos de revictimización y de daño, favoreciendo la integración de imágenes a la construcción de sus Yoes como poco dignas del buen trato, no merecedoras de afecto:

*“no, en la otra residencia no almorzaban con nosotras las tías... aquí sí” (Josefa, A, 532).*

*“aquí almuerzan siempre po” (Josefa, A, 534).*

*“porque... es como una familia po” (Josefa, A, 540).*

Hay gestos y acciones cotidianas como la mencionada por Josefa, que terminan siendo tremendamente significativas para las adolescentes. Gestos que donan un sentido distinto a la vivencia diaria, la hacen más llevadera, terminan siendo representativas de aquello que falta, de la ausencia, tienen, por tanto, un valor simbólico. Estas vivencias traen consigo sensaciones de sentido de familia, de apoyo, de encuentro, de igualdad ante los otros/as. En la mesa aparece una relación entre seres humanos que excede el juego de roles entre internas y cuidadoras. Al mismo tiempo, se juegan en estos márgenes aspectos relacionados con el reconocimiento, el ser vista, aparecer ante los ojos de los demás como una persona importante:

*“Queee, me gusta porque aquí uno le puede decir algo a la tía no se po, a la tía caro yyy no se po a verrrr, eh hh tía podemos hacer, podemos plantar plantitas en el patio, hacer un invernadero, yaaa bueno eh ahí vamos a ver qué día, dice huyyy que buena idea [sube la voz, coloca énfasis a lo dicho con el levantamiento de sus manos]. Uno da idea y como que ella eh hh las toma en cuenta, como queee, no como en el otro hogar que uno daba ideas y nooo, porque haya en el otro hogar era como muyyy, no se po uno decía tía podemos no se no puede ¿podemos usar teléfono? Por ejemplo y acá uno puede usar teléfono, pero yo no tengo (rie) así que... y en el otro hogar uno pedía permiso pa un teléfono y decían que no” (Montserrat, B, 276).*

La vivencia de ser tomada en cuenta, de ser vista por un otro en su singularidad adquiere cierta materialidad y consistencia, es una experiencia concreta que favorece nuevas posiciones subjetivas, nuevos escenarios de enunciación que recogen voces valorativas de reconocimiento, se abre un espacio intersubjetivo que vuelve significativo las acciones, emociones y sentimientos de las adolescentes. De alguna forma estos actos de reconocimiento le brindan existencia a los sí mismos de las participantes.

### 2.3. Intimidad y espacio público

Goffman (1972) señala que una forma de mortificación del yo tiene que ver con la violación a la intimidad, la constante exposición y la pérdida de espacios privados:

*“Si, porque en el otro hogar no habían puertas” (Josefa, B, 336).*

*“Las educadoras en el otro hogar podían pasar y entrar, pasar y entrar a las piezas” (Josefa, B, 340).*

La infraestructura y los marcos que regulan la vida en las instituciones totales, en ocasiones atentan contra la intimidad de las adolescentes. Como lo señala Josefa, en algunas residencias no hay puertas en las piezas y las educadoras de trato directo transitan libremente por todos los espacios, viendo y escuchando todo, desnudando cada singularidad. La vida de las adolescentes se vuelve pública. La mirada panóptica de las educadoras se despliega en todas partes, llega a todos los lugares, recorre todos los rincones. La vigilancia se topa con la intimidad. En este sentido el cuerpo y sus acciones dejan de ser un territorio privado y queda expuesto a la mirada de los otros. Hay algo allí que se transgrede, un límite que se pasa, un exceso que provoca incomodidad:

*“Me daba vergüenza y colocaba algo en el closet” (Josefa, B, 348).*

*“Si tenía que colocar algo en el closet para vestirme (Josefa, B, 350).*

*“No poh, no me vestía tranquila, algunas veces me iba a vestir al baño” (Josefa, B, 352).*

En el mundo de lo privado, la intimidad aparece como una vivencia fundamental, es una instancia de repliegue, de retiro, una instancia secreta, una especie de frontera, de barrera frente a los otros, aquello que concibo como exclusivamente mío. La soberanía personal de Josefa, tal como la de otras adolescentes, necesaria para la individuación y la formación del sí mismo se ve trastocada, invadida. La falta de límites en este sentido genera confusión entre el adentro y el afuera, se desvanecen los contornos entre aquello que me pertenece y aquello que no. Se coloca en tensión el sentido de apropiación del cuerpo, de

las acciones, y de la elección de habitar ciertos espacios en búsqueda de soledad, de tranquilidad:

*“Si, no se po, siiii quiero estar tranquila llorando ehhh no van a ir a molestarme yo creo” (Montserrat, B, 386).*

Las residencias en general tienen lugares comunes, la intimidad es más un anhelo que una realidad, sin embargo, hay algunas acciones y gestos que tensionan lo público haciendo aparecer el reverso, lo privado:

*“Ehhh no, aquí las tías por ejemplo golpean antes de entrar a una pieza, dicen permiso” (Montserrat, B, 376).*

*“Cuando nos estamos bañando, cuando nos vestimos y eso, o cuando estamos conversando cerramos las puertas” (Josefa, B, 330).*

*“Las educadoras piden permiso, dicen terminaron y después nosotros les abrimos las puertas y ahí pasan (Josefa, B, 332).*

La actual residencia vuelve a colocar en tensión ciertas disposiciones generales o modos de funcionamiento común de algunas instituciones. A través de estos gestos la residencia favorece fronteras más claras y la experiencia se vuelve menos incomoda, algunas conductas dejan de ser un espectáculo y la omnipresencia por parte de las educadoras se reduce, se vuelve respeto, son gestos que devuelven aquello que en otros hogares se perdió. Vuelven aparecer algunas barreras que protegen lo íntimo y lo privado, espacios de encuentro solo con el sí mismo. De alguna forma la exhibición y exposición de todo se va en retirada.

#### **2.4. La evasión como ejercicio de resistencia**

Sabemos con Foucault (1999a) que, en el ámbito de las relaciones humanas, sean cuales sean, el poder está siempre presente y su presencia tiene relación con otro. Hablamos, por tanto, de relaciones de poder. En este contexto el poder no es un bien o una

posición jerárquica sino un espacio relacional donde operan tecnologías políticas a través de todo el cuerpo social, siendo el funcionamiento de estos rituales políticos aquello que produce relaciones desiguales. En este sentido no podemos asociar el poder directamente a la institución, aun cuando en muchas de sus formas la institución encarna relaciones de poder. Al respecto la institución es parte de lo que al autor llamo dispositivo, que es una red que se despliega por todo el aparato social y que esta concatenado a un saber y desde el cual se despliegan estrategias o tecnologías que producen modos de enunciación y de subjetivación. En este escenario el dispositivo no solo comprende discursos de saber, sino también en palabras de Castro (2008) instituciones, instalaciones arquitectónicas, márgenes normativos, posiciones morales, en otras.

Este mecanismo se convierte en un mecanismo de subjetivación que genera ciertas condiciones de aparecer de los sujetos, de enunciación, una suerte de condicionamiento de los cuerpos. Sin embargo, Foucault (1999a) fue claro en señalar que donde exista una relación de poder, existe la posibilidad de resistencia, ya que si no existiera esta posibilidad no existiría las relaciones de poder. Lo que se juega aquí es la libertad, condición necesaria para el poder. En este sentido, es desde el espacio de libertad de las adolescentes desde donde pueden emerger condiciones para la resistencia:

*“ee para mí fue como algo raro porque nunca había estado, o sea, estuve cuando chica, pero cuando chica no sentí nada y ahora aquí me encuentro como que igual me aburro pero me llevo si po, porque yo aquí cuantas veces no me escape, la primera vez que llegue me arranque un mes” (Antonia, A, 358).*

*“si no me dejaban salir yo me arrancaba no ma po” (Antonia, 498).*

*“ma encima que yo cuando quería salir no se po iba donde mi abuela, donde mi pololo, cualquier lado pero me gustaba salir no me gustaba quedarme encerra2 (Antonia, A, 500).*

La evasión del sistema residencial se puede leer en clave de resistencia. Y desde distintas vertientes. Por un lado, la evasión coloca en tensión el sistema mismo y sus

discursos de poder-saber. Hay resistencia por parte de Antonia a ser gobernada, se resiste a la administración del cuerpo a través de los márgenes micropolíticos, a través del manejo del tiempo, de la rutina. Antonia, se levanta en contra del encierro y el cumulo de sensaciones que este puede producir, como ahogo, aburrimiento, dominio.

De alguna forma la evasión como acción interpela las bases del sistema residencial, el cómo está diseñado el sistema de protección, desde lo técnico hasta su diseño arquitectónico:

*“Entonces yo pienso que igual se ahogan, más encima mira la XXX, sabe arrancarse, entonces, es como obvio que de repente se les van a arrancar, si además una se manda sola po” (Antonia, A, 538).*

Por otro lado, la evasión, la acción de evadirse es una forma de mostrarle al resto y mostrarse a sí misma que su ser no está completamente maniatado y constreñido por el dispositivo residencial. Hay cosas que siguen estando bajo su poder, bajo su voluntad, el reverso del deber ser. En este sentido, hay aspectos de la gestión de su ser que le siguen perteneciendo. Un cuerpo que se rehúsa a inscribirse dentro de los márgenes de ciertas estructuras hegemónicas de poder se rehúsa a la normalización y fundan a través de la evasión nuevos lugares de enunciación. En este sentido, hay algo de la subjetividad de las adolescentes que se juega en estos actos disidentes y que tributa con aspectos identitarios. Tal vez es una acción que le devuelve un sentido de pertenencia consigo misma, una posesión Yoica.

Por otra parte, estos actos fundan un modo de aparecer que denuncia la legitimidad de las estructuras de protección y de sus discursos, al tiempo que ofrece nuevas lecturas del sí mismo. Dicho de otra forma, el acto disidente de la evasión abre la posibilidad de palabras por venir que pueden ofrecer un lenguaje diferente. El lenguaje como ejercicio y lugar de resistencia que provee nuevos modos de enunciación, que colocan en tensión los discurso micropolíticos que están a la base de la institución.

Otra forma de leer las evasiones tiene que ver con el sentido que tiene para muchas adolescentes el contacto con su familia y la búsqueda del vínculo significativo que brinde bienestar, que mitigue el dolor:

*“Yo una vez estaba en el hogar de lo más tranquila y pensaba en escaparme y pensaba en encontrar a mi mamá yo también yyy, yyy , yyy hay como en varios hogares tienen carpetas, muchas carpetas yyy en ese hogar ehhh tenían una carpeta que decía registro de denuncias o registro de fugas, por ejemplo cuando se escapa alguien estaban todos los datos de nosotras, las fotos, cada vez que nos escapábamos nos buscaban con las fotos y nombre y todo eso. Yyy ahí saliaaa donde vivía mi mamá, pero no tenían ninguna información de ella, solamente que se llamaba Johana Avendaño y salía donde vivía, en Aguas Negras, no salía la dirección ni nada” (Montserrat, A, 194).*

*“Ma encima que yo cuando quería salir no se po iba donde mi abuela, donde mi pololo, cualquier lado pero me gustaba salir no me gustaba quedarme encerra (Antonia, A, 500).*

Monserrat y Antonia parecieran jugarse también aspectos vinculares en cada evasión. Una búsqueda de aquello que se extraña, de aquello que se necesita. Los afectos y el sentido de pertenencia se ponen en juego, la voz de la falta, de la ausencia que necesita ser llenada llama a buscar aquello de lo que se carece, aquello que se tuvo y que hoy no está presente. La relación con la pérdida también se pone en juego, asedia el sentido, perturba, produce incomodidad y malestar, pensar que aquellos que fueron o que deberían ser no estarán genera desasosiego, por tanto, las adolescentes se lanzan en una búsqueda impetuoso de aquello que en palabras de Le Breton (2012) sería la búsqueda de referencias sociales que donen un sentido para la vida, que propicie una matriz de identidad más menos estable.

Tal vez estos actos son el reclamo constante de un derecho arrebatado, la reivindicación de una necesidad sentida de aquello que les fue arrebatado. La añoranza de vivir en familia, de volver a casa.

3. **La esperanza del retorno:** En este último apartado, se presentarán las voces de las adolescentes en relación a la esperanza de volver a casa. La añoranza de vivir aquello que les fue arrebatado, de aquello que no han podido recuperar. El reclamo constante de la familia y las fantasías de cuidado que se generan a partir del pensarse en casa. Este reclamo se sostiene a partir de una trama de sentido, que cobra un valor importante en la vida y en las expectativas de futuro de las adolescentes. Hay algo en la forma subjetiva de aparecer que se protege, que se cuida, una preservación quizás del sentido de la vida.

### 3.1. Añoranza de la vida en familia

Si hay una pauta que conecta todos los relatos de las adolescentes entorno a los procesos de subjetivación en el marco de la institucionalización es el de la añoranza de la vida en familia y la esperanza de volver al hogar:

*“(llorando) porque yo merezco estar con mi familia” (Emilia, A, 68).*

*“me gustaría irme con mi familia” (Josefa, A, 150).*

El regreso a casa pareciera jugarse en márgenes de sentido ajenos a las circunstancias que motivaron la internación y al estado actual de los contextos familiares. En este sentido, el deseo o la necesidad de las adolescentes no recogen los contenidos traumáticos del entramado histórico que generaron la internación. Abusos, malos tratos, negligencia, no son un motivo suficiente para no pensar en la posibilidad de regresar a casa, tampoco las circunstancias actuales de sus familias, aun cuando sigan dándose pautas relacionales complejas. Nada pareciera donar los significados que tiene la familia para las adolescentes, aun la vivencia familiar simbólica de estar dentro del contexto residencial:

*“Que no puedo disfrutar de mi familia po [la voz se quiebra] queee toda mi vida he pasado aquí en un hogar, entonces comooo que el hogar es mi familia po, pero no la verdadera familia que yo tengo, no la verdadera familia de sangre que yo quiero” (Montserrat, A, 398).*

Montserrat siente que no ha podido disfrutar de su familia, aun cuando la experiencia residencial ha podido ofrecer simbólicamente ciertas nociones de la vida en familia. Sin embargo, la familia de origen asedia el sentido, interpela la historia, el origen, la pertenencia. Al mismo tiempo, la esperanza del encuentro, del regreso dona algún grado de continuidad a la trama narrativa, tomando en consideración que la vida de las adolescentes ha estado atravesada por fisuras que han causado discontinuidad. En este escenario hay una necesidad que emerge desde la falta y que busca reparar los vacíos históricos. Hay un impulso que además intenta evitar pensar en aquello que no puede ser pensado, en la pérdida, el abandono, el que su vida no le importa a nadie.

La esperanza del retorno como horizonte de sentido en Montserrat y en el resto de las adolescentes ayuda a tramitar una vida fragmentada y resquebrajada. Tal vez, el pensar en el retorno articula, regula o sostiene algo en el presente. Funciona quizás como un regulador respecto de la angustia, o una manera de tolerar la temporalidad que esta arrojada al entramado residencial y desde aquí a la incertidumbre respecto de sus vidas. Tal vez, al pensarlo hay un futuro mejor o una manera de seguir sosteniendo la vida anímica. En este caso, la añoranza del retorno sería un soporte psíquico que generaría mejores condiciones para narrarse, un nuevo marco enunciativo para construir un sí mismo, para articular un proceso de construcción identitaria más saludable. Se coloca, por tanto, en manos de la esperanza y añoranza del retorno la aparición de esa alteridad necesaria, de esos otros significativos que colaboren con el proceso de subjetivación, aun cuando estas alteridades aparezcan solamente al nivel de aquello que solo puede ser fantaseado.

## CONCLUSIONES

A la luz de los resultados antes expuestos podemos esbozar ciertos hitos constitutivos de las historias de internación de adolescentes benefactoras de la política pública chilena en materia de protección. En este sentido esta investigación nos permite a través de los análisis del relato biográfico dibujar las trayectorias subjetivas de las participantes entorno a la operación del dispositivo de protección institucional.

En este marco, las historias de vida de las adolescentes nos permitieron vislumbrar, como el diseño de la institucionalización, sustentada en la política pública y las directrices técnicas de los programas desprenden ciertos discursos que favorecen la producción de cuerpos dóciles, configurando así los procesos de subjetivación de las adolescentes. Formas de contarse la vida, formas de enunciación que están atravesadas por procedimientos reglamentados con carácter de verdad, que dejan su inscripción en la subjetividad de las adolescentes. Al respecto, señalar que el recurso de la institucionalización cuenta no solo con discursos de poder-saber articulados en directrices técnicas de intervención, y para la cual existe un personal autorizado que las reproduce, sino también una infraestructura, un diseño arquitectónico que conforma todo un engranaje de control y disciplinamiento.

Este diseño, que está armado para disciplinar los cuerpos a través de la mirada panóptica del personal que forma parte de la residencia despliega mecanismos de subjetivación que configuran la vida de las adolescentes. A saber, las adolescentes dejan ver en sus relatos no solo el sufrimiento de la experiencia traumática de separarse de sus familias, y en algunos casos de perder todo contacto con ellas, sino también del sufrimiento a propósito de la vivencia institucional, y como en este espacio sus cuerpos, su voluntad, su subjetividad es controlada y organizada a través de rutinas diarias, de la observación directa y la vigilancia, del registro, de la corrección de la desviación y el posterior encauzamiento o sanción normalizadora de esta. En este espacio relacional aparecen voces valorativas que generan exclusión, rechazo y maltrato. Al mismo tiempo, la singularidad de las adolescentes se etiquetan, se genera una suerte de inscripción que recorre la capilaridad de sus vidas, guiones que posteriormente las adolescentes hacen suyos y desde los cuales se cuentan su vida. De alguna forma las adolescentes se juegan en el entramado institucional

aspectos identitarios, como la pertenencia, el origen, los vínculos y el reconocimiento por nombrar algunos, que configuran las construcciones de sus sí mismos.

Frente a estos guiones micropolíticos (Pakman, 2011) que regulan el acontecer cotidiano, las adolescentes toman posición. Al respecto, cada gesto traza un horizonte de sentido donde se juegan aspectos singulares, centrales de su subjetividad. Por ello, encontramos que muchas de las adolescentes se resisten a los mandatos institucionales, a entregar sus cuerpos a la organización de los otros, realizan en este sentido una suerte de ejercicio de resistencia (Foucault, 1999a) que legitima de alguna forma aquella singularidad que aún no ha sido gobernada. Algo allí se protege y se atesora. En este sentido la evasión del sistema residencial, la negación de los hechos que causaron el ingreso a la institución y la desobediencia de la normativa imperante juega un rol central en su subjetividad.

Por otra parte, es interesante observar como a pesar de las circunstancias que causaron la internación, de las complejidades y dificultades que encarnan en términos de funcionamiento sus sistemas familiares, la añoranza del retorno está presente en la trama de los relatos de las participantes. De alguna forma la familia asedia el sentido. La esperanza del encuentro, del regreso a casa dona algún grado de continuidad a sus historias. La esperanza del retorno como horizonte de sentido en las adolescentes ayuda a tramitar una vida fragmentada y resquebrajada. Y es que pensar en el retorno articula, regula o sostiene algo en el presente. Funciona quizás como un regulador respecto de la angustia, o una manera de tolerar la temporalidad que esta arrojada al entramado residencial. El pensarse en casa dota de sentido la fantasía del encuentro, del final feliz que recubre y protege el espacio psíquico que aún sigue presente, que aún no ha sido fracturado por las experiencias traumáticas.

En esta deriva, esta investigación dona un lugar de debate importante, no solo a la hora de revisar como esta construida la política pública chilena en materia de protección a la infancia, sino también como esta es operacionalizada y ejecutada a través de los distintos programas que forman parte de la oferta programática del Servicio Nacional de Menores. En este sentido, se abren preguntas interesantes respecto del valor de la institucionalización como medida por excelencia a la hora de proteger a niños, niñas y adolescentes vulnerados

gravemente en sus derechos. Y en este marco mirar crítica y reflexivamente cómo afecta en la vida de aquellas que son benefactoras de la política pública, el funcionamiento de estas verdaderas “instituciones totales” (Goffman, 1972) y sus guiones de poder-saber que de aquí se desprenden. De esta forma la presente investigación pretende incentivar la discusión y el debate respecto de un tema que tiene una relevancia social importante como lo es la política pública de infancia y el recurso de la institucionalización. En el marco de un cambio paulatino que se viene dando a nivel internacional y que tiende a la desinstitucionalización de los niños, niñas y adolescentes que han sido vulnerados en sus derechos.

En términos disciplinares, este estudio pretender brindar un claro, iluminar un pequeño aspecto de la experiencia institucional de adolescentes institucionalizadas que puedan brindar a distintos profesionales que intervienen directamente con esta población, una nueva lectura y posterior comprensión de los procesos de subjetivación, y como estos están fuertemente atravesados por la historia de vida de las adolescentes, las voces valorativas de otros, el dispositivo institucional y los distintos guiones prefijados de poder-saber que moldean su subjetividad.

## BIBLIOGRAFÍA

Aguilar, G. (2008). El principio del Interés Superior del Niño y la Corte Interamericana de Derechos Humanos. *Estudios Constitucionales de Chile*, 6(1), 223-247. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/820/82060110.pdf>

Amigot, P., & Pujal, M. (2009). Una lectura del género como dispositivo de poder. *Sociológica*, 24(70), 115-152. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/soc/v24n70/v24n70a5.pdf>

Austin, J. (1990). *Cómo hacer cosas con las palabras: palabras y acciones*. Barcelona: Paidós.

Arfuch, L. (2002). *El espacio Biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de la Cultura Económica.

Ariès, P. (1986). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Taurus.

Bajtín, M. (1979). *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bajtín, M. (1981/2004). *The Dialogic Imagination: Four Essays*. USA: University of Texas Press.

Bauman, Z. (2003). De peregrino a turista, o una breve historia de la identidad, en Hall, S. & Du Gay, P. (Ed.), *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 40-68), Buenos Aires: Amorrortu.

Bassi, J. (2015). *Formulación de proyectos de tesis en ciencias sociales. Manual de supervivencia para estudiantes de pre-y posgrado*. Santiago: Ediciones y publicaciones el Buen Aire S.A.

Benjamin, J. (1996). *Los lazos de amor. Psicoanálisis, feminismo y el problema de la dominación*. Buenos Aires: Paidós.

Benveniste, E. (1971/1997). *Problemas de la lingüística general I*. México: Siglo XXI.

Besoain, C. (2012). *Viviendas sociales y subjetividades urbanas en Santiago: Espacio privado, repliegue presentista y añoranza*. Tesis de Doctorado. Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.

Besoain, C., Morales, R. & Zamorano, C. (2013). Bosquejo historiográfico para un movimiento sistémico de tercer orden. Congreso de psicología teórica 2013, Santiago, Chile.

Bubnova, T. (2006). Voz, sentido y diálogo en Bajtín. *Acta Poética*, 27(1), 97-114. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/ap/v27n1/v27n1a6.pdf>

Buckingham, D. (2002). *Crecer en la era de los medios electrónicos*. Madrid: Morata.

Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Madrid: Paidós.

Butler, J. (2009). *Dar cuenta de sí mismo. Violencia ética y responsabilidad*. Buenos Aires: Amorrort.

Calventus, J. (2000). Acerca de la relación entre el fundamento epistemológico y el enfoque metodológico de la investigación social: La controversia, “cualitativo v/s. cuantitativo. *Revista de Ciencias Sociales*, 1(2), 7-16. Recuperado de <http://files.mytis.webnode.cl/200000015-574ca5868d/Calventus%3B%20Acerca%20de%20la%20relaci%C3%B3n.pdf>

Castro, R. (2008). Foucault y el cuidado de la libertad: ética para un rostro de arena. Santiago: LOM.

Cerda, J. & García, C. (2006). El cuidado de niños huérfanos y abandonados en Santiago a partir del siglo XVIII. *An Chil Hist Med*, 2(16), 203-210. Recuperado de [http://www.bibliotecaminsal.cl/wp/wp-content/uploads/2013/05/anales\\_ano16\\_vol2\\_p203.pdf](http://www.bibliotecaminsal.cl/wp/wp-content/uploads/2013/05/anales_ano16_vol2_p203.pdf)

Contreras, C. (2003). “El sistema de protección a los derechos de los niños, niñas y adolescentes. Las oficinas de protección de derechos: Un servicio del nivel local”. *Revista de derechos del niño. Fondo de naciones unidas para la infancia*, (2), 153-186. Recuperado de [http://www.unicef.cl/web/wp-content/uploads/doc\\_wp/Derechos2.pdf](http://www.unicef.cl/web/wp-content/uploads/doc_wp/Derechos2.pdf)

Contreras, J., Rojas, V. & Contreras, L. (2015). Análisis de programas relacionados con la intervención en niños, niñas y adolescentes vulnerados en sus derechos: La realidad chilena. *Psicoperspectivas*, 14(1), 89-102. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue1-fulltext-528>

Contreras, J. & Rojas, V. (2013). Informe descriptivo de la política pública nacional y experiencias internacionales respecto a la atención de NNA vulnerados en sus derechos y sus familias. Instituto de investigación en ciencias sociales udp. Recuperado de <http://www.icso.cl/wp-content/uploads/2015/03/Informe-Final-Pol%C3%ADtica-P%C3%BAblica-NNA.pdf>

Consejo Nacional de la Infancia (2016). Política nacional de niñez y adolescencia. Sistema integral de garantías de derechos de la niñez y adolescencia 2015-2025. Ministerio Secretaría General de la Presidencia. Recuperado de <http://www.creciendoconderechos.gob.cl/docs/Politica-Nacional-de-Nin%CC%83ez-y-Adolescencia.pdf>

Cornejo, M. (2006). El enfoque biográfico: Trayectorias, desarrollos teóricos y perspectivas. *Psykhe*, 15(1), 95-106. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282006000100008>

Cornejo, M., Mendoza, F. & Rojas, R. (2008). La investigación con relatos de vida: Pistas y opciones del diseño metodológico. *Psykhe*, 17(1), 29-39. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/psykhe/v17n1/art04.pdf>

Cornejo, M., Besoain, C. & Mendoza, F. (2011). Desafíos en la generación de conocimiento en la investigación social cualitativa contemporánea. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 12(1), Art 9. Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1527/3141>

- Cornejo, M., Faundez, X. & Besoain, C. (2017). El análisis de datos biográficos-narrativos: desde los métodos hacia una intencionalidad analítica. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 18(1), Art 16. Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewFile/2491/4082>
- Dávila, O. (2004). Adolescencia y juventud: de las nociones a los abordajes. *Última década*, 12(21), 83-104. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362004000200004>
- Delgado, M (2001). La infancia abandonada en Chile. 1770-1930. *Revista de Historia Social y de las Mentalidades*, (5), 101-126. Recuperado de <http://www.revistas.usach.cl/ojs/index.php/historiasocial/article/view/308/303>
- Deleuze, G. (1990). ¿Qué es un dispositivo? En Balbier, E. et al (Ed.), *Michel Foucault. Filósofo* (pp. 155-163). Barcelona: Gedisa,
- DeMause, Ll. (1982). *Historia de la infancia*. Madrid: Alianza Editorial.
- Dreyfus, H. & Rabinow, P. (2001). *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Echeverría, R. (1997). *El búho de Minerva*. Santiago: Dolmen.
- Faundez, X. (2013). *Transgeneracionalidad del trauma psicosocial en nietos de ExPP de la dictadura militar chilena 1973-1990: Transmisión y apropiación de la historia de PPT*. Tesis de Doctorado. Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.
- Farías, A. (2002). Uso del internado en el sistema de protección en Chile. En Ferrari, M., Couso, J., Cillero, M. y Cantwell, N. (Eds.), *Internación de niños: ¿el comienzo del fin?* (pp. 85-107). Florencia: Unicef, Centro de Investigación Innocenti. Recuperado de [http://www.unicef.cl/web/wp-content/uploads/doc\\_wp/internacion.pdf](http://www.unicef.cl/web/wp-content/uploads/doc_wp/internacion.pdf)
- Fernández-Daza, M. P. & Fernández-Parra, A. (2013). Problemas de comportamiento y competencias psicosociales en niños y adolescentes institucionalizados. *Universitas*

*Psychologica*, 12(3), 797-810. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v12n3/v12n3a12.pdf>

Foucault, M. (1973/2005). Clase 21 de noviembre de 1973. El poder psiquiátrico: curso en el Collège de France, 1973-1974. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (1979) *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.

Foucault, M. (1991). *Saber y verdad*. Madrid, La Piqueta.

Foucault, M. (1995). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.

Foucault, M. (1999a). *Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales, volumen III*. Buenos Aires. Paidós.

Foucault, M. (1999b). *Estrategias de poder*. Buenos Aires. Paidós

Foucault, M. (2006). *Defender la sociedad. Curso en el Collège de France (1975-1976)*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2007). *Los Anormales. Curso en el Collège de France (1974-1975)*. Argentina: Fondo de la Cultura Económica.

Foucault, M. (2009). *Vigilar y Castigar*. Madrid: Siglo XXI.

Gadamer, H-G. (2002). *Verdad y método II*. Salamanca: Sígueme.

Garretón, M. (1991). La redemocratización política en Chile. Transición, inauguración y evolución, 1990-2010. *Estudios Públicos* (42), 101-133. Recuperado de [https://www.cepchile.cl/cep/site/artic/20160303/asocfile/20160303184036/rev42\\_garreton.pdf](https://www.cepchile.cl/cep/site/artic/20160303/asocfile/20160303184036/rev42_garreton.pdf)

Goffman, E. (1972). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu.

Goffman, E (2001). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Goffman, E. (2006). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Griffa, M. & Moreno, J. (2005). *Claves para una psicología del desarrollo: Adolescencia, adultez, vejez*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Guzmán, J. (04 de julio, 2013). Niños protegidos por el Estado: los estremecedores informes que el Poder Judicial mantiene ocultos. Centro de Investigación Periodística. Recuperado de <http://ciperchile.cl/2013/07/04/ninos-protegidos-por-el-estado-los-estremecedores-informes-que-el-poder-judicial-mantiene-ocultos/>
- Home, D. (2015). La problemática de la orfandad en el Chile del siglo XIX: Una mirada al rol del estado. *Revista de Gestión Pública*, 4(1), 25-42. Recuperado de [http://www.revistadegestionpublica.cl/Vol\\_IV\\_No\\_1/Home.pdf](http://www.revistadegestionpublica.cl/Vol_IV_No_1/Home.pdf)
- Hubert, D. & Rabinow, P. (2001). *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Informe de la Comisión Especial Investigadora del Funcionamiento del Servicio Nacional de Menores (SENAME) (2013). Recuperado de [http://ciperchile.cl/pdfs/2014/04/sename/INFORME\\_SENAME.pdf](http://ciperchile.cl/pdfs/2014/04/sename/INFORME_SENAME.pdf)
- Informe Nacional Visitas a Hogares y Residencias de Protección Red SENAME y Privados (2016). Recuperado de [http://www.duna.cl/media/2016/09/Primer-informe-de-visitas-a-centros-residenciales\\_nacional\\_agosto2016\\_completo.pdf](http://www.duna.cl/media/2016/09/Primer-informe-de-visitas-a-centros-residenciales_nacional_agosto2016_completo.pdf)
- Informe del Comité de Derechos del Niño de Naciones Unidas (2018). Recuperado de [http://www.minjusticia.gob.cl/media/2018/07/Informe\\_del\\_Comit%C3%A9\\_de\\_la\\_Ni%C3%B1ez\\_de\\_ONU.pdf](http://www.minjusticia.gob.cl/media/2018/07/Informe_del_Comit%C3%A9_de_la_Ni%C3%B1ez_de_ONU.pdf)
- Iruarrizaga, F. (2015). Rediseñando el sistema de protección a la infancia en Chile. Entender el problema para proponer modelos de cuidado alternativos y ayudar a la reunificación familiar. *Estudios Públicos*, (141), 7-57. Recuperado de [https://www.cepchile.cl/cep/site/artic/20160426/asocfile/20160426162559/rev141\\_firuarriaga.pdf](https://www.cepchile.cl/cep/site/artic/20160426/asocfile/20160426162559/rev141_firuarriaga.pdf)

Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: Un campo de posibilidades y desafíos. *Revista Temas de Educación*, (7), 19-39. Recuperado de [http://files.mytis.webnode.cl/200000020-](http://files.mytis.webnode.cl/200000020-f1c75f2c42/Krause,%20M.%20La%20investigaci%C3%B3n%20cualitativa,%20un%20campo%20de%20posibilidades%20y%20desaf%C3%ADos.pdf)

[f1c75f2c42/Krause,%20M.%20La%20investigaci%C3%B3n%20cualitativa,%20un%20campo%20de%20posibilidades%20y%20desaf%C3%ADos.pdf](http://files.mytis.webnode.cl/200000020-f1c75f2c42/Krause,%20M.%20La%20investigaci%C3%B3n%20cualitativa,%20un%20campo%20de%20posibilidades%20y%20desaf%C3%ADos.pdf)

Krauskopf, D. (1994). *Adolescencia y educación*. San José. Editorial EUNED.

Lahera, E. (2004). *Política y políticas públicas*. Serie políticas sociales, división de desarrollo social, comisión económica para América Latina y el Caribe CEPAL. ONU. Recuperado de <https://www.fundacionhenrydunant.org/images/stories/biblioteca/Politic-Publicas/Pol%20y%20pol%20p%C3%BAblicas.pdf>

Lathrop, F. (2014). La protección especial de derechos de niños, niñas y adolescentes en el derecho chileno. *Revista chilena de derecho privado*, (22), 197-229.

Le Breton, D. (2012). *La edad solitaria*. Adolescencia y sufrimiento. Santiago: LOM.

Levinas, E. (2002). *Totalidad e infinito*. Ensayo sobre la exterioridad. Salamanca: Sígueme.

Lyotard, J. F. (1984). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.

Marchesi, A., Palacios, J. & Coll, C. (1996). *Desarrollo psicológico y educación I*. Psicología evolutiva. Madrid: Alianza Editorial.

Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista de investigación en psicología*, 9(1), 123-146. Recuperado de [http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion\\_psicologia/v09\\_n1/pdf/a09v9n1.pdf](http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v09_n1/pdf/a09v9n1.pdf)

Martínez-Herrera, M. (2007). La construcción de la feminidad: la mujer como sujeto de la historia y como sujeto de deseo. *Actualidades en Psicología*, 21(108), 79-95. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1332/133212641004.pdf>

Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa: principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 613-619. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232012000300006>

MIDEPLAN (2000). Política nacional y plan de acción a favor de la infancia y la adolescencia 2001-2010. Santiago: Mideplan. Recuperado de [file:///C:/Users/hp/Downloads/politica\\_infancia.pdf](file:///C:/Users/hp/Downloads/politica_infancia.pdf)

Mettifogo, D & Sepúlveda, R. (2004). La situación y el tratamiento de jóvenes infractores en Chile. Serie de estudios CESC. Centro de Estudios en Seguridad Ciudadana. Recuperado de [http://www.cesc.uchile.cl/publicaciones/se\\_07\\_mettifogosepulveda.pdf](http://www.cesc.uchile.cl/publicaciones/se_07_mettifogosepulveda.pdf)

Milanich, N (2001). Los hijos de la providencia: el abandono como circulación en el Chile decimonónico. *Revista de historia social y de las mentalidades*, (5), 79-100. Recuperado de <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-62096.html>

MINSAL (2011). Guía práctica de consejería para adolescentes y jóvenes. Orientaciones generales dirigidas a los equipos de atención primaria. Recuperado de <https://www.minsal.cl/portal/url/item/aaa27720f365a745e04001011e011120.pdf>

Morales G. & Olivari C. (2011). Psicoterapia de niños, niñas y adolescentes: Una mirada sistémico/relacional. Santiago: LOM.

Muñoz, C. (2003). Por el “Re-conocimiento” de la infancia. *Revista Persona y Sociedad*. 17(3), 283-300. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/183771784/Reconocimiento-infancia-Munoz-pdf>

Musalem, R. (2012). El desarrollo adolescente y sus trastornos. En Almonte, C. & Montt, M.E. (Eds). *Psicopatología Infantil y de la Adolescencia*, (pp. 49-68). Santiago: Editorial Mediterráneo.

Observatorio Niñez y Adolescencia (2016). Infancia cuenta en Chile 2016. Cuarto informe observatorio niñez y adolescencia. Santiago. Recuperado de [http://www.ucecentral.cl/prontus\\_ucecentral2012/site/artic/20161220/asocfile/20161220120438/b\\_informe\\_interior\\_parte1\\_referencia.pdf](http://www.ucecentral.cl/prontus_ucecentral2012/site/artic/20161220/asocfile/20161220120438/b_informe_interior_parte1_referencia.pdf)

Pakman, M. (2011). Palabras que permanecen, palabras por venir: micropolítica y poética en psicoterapia. Barcelona: Gedisa.

Paramo, M. (2008). Adolescencia y psicoterapia: análisis de significados a través de grupos de discusión. Tesis de Doctorado. Universidad de Salamanca, Salamanca, España. Recuperado de [http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/22569/1/DPETP\\_Adolescencia%20y%20psicoterapia.pdf](http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/22569/1/DPETP_Adolescencia%20y%20psicoterapia.pdf)

RELAF (2011). Niñez y adolescencia institucionalizada: visibilización de graves violaciones de DDHH. Serie: Publicaciones sobre niñez sin cuidados parentales en América Latina: Contextos, causas y respuestas. Recuperado de <https://www.relaf.org/Documento%20agosto%202011%20Relaf.pdf>

RELAF y UNICEF (2015). Los olvidados: niños y niñas en "hogares". Macro-instituciones en América Latina y el Caribe. Recuperado de [https://www.academia.edu/17900443/RELAF\\_UNICEF\\_2015\\_.Los\\_olvidados\\_ni%C3%Blos\\_y\\_ni%C3%B1as\\_en\\_hogares\\_.Macro-instituciones\\_en\\_Am%C3%A9rica\\_Latina\\_y\\_el\\_Caribe.RELAF\\_UNICEF\\_2015\\_.Forgotten\\_children.Macro-institutions\\_in\\_Latin\\_America\\_and\\_the\\_Caribbean](https://www.academia.edu/17900443/RELAF_UNICEF_2015_.Los_olvidados_ni%C3%Blos_y_ni%C3%B1as_en_hogares_.Macro-instituciones_en_Am%C3%A9rica_Latina_y_el_Caribe.RELAF_UNICEF_2015_.Forgotten_children.Macro-institutions_in_Latin_America_and_the_Caribbean)

Rice, P. (2000). Adolescencia. Desarrollo, relaciones y cultura. Madrid: Prentice.

Rutter, M. (2000). Children in substitute care: Some conceptual considerations and research implications. *Children and Youth Services Review*, 22(9), 685-703. [https://doi.org/10.1016/S0190-7409\(00\)00116-X](https://doi.org/10.1016/S0190-7409(00)00116-X)

Ricoeur, P. (1995). Teoría de la Interpretación. Discurso y excedente de sentido. México: Siglo XXI.

Ricoeur, P. (1996). Sí mismo como otro. Madrid: Siglo XXI.

Ricoeur, P. (1999). Historia y narratividad. Barcelona: Paidós.

Rodríguez, R. (1999). Foucault y la genealogía de los sexos. Barcelona: Anthropos.

Rojas, J. (2010). Historia de la infancia en el Chile republicano. 1820 – 2010. Santiago: Ocho Libros.

Salazar, G. (2006). Ser niño “huacho” en la historia de Chile (siglo XIX). Santiago: LOM.

Sandoval, C. (2002). Investigación Cualitativa. Bogotá: ARFO Editores e Impresores Ltda.

Sautu, R., Boniolo, P. Dalley, P. & Elbert, R. (2005). Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología. Buenos Aires: CLACSO.

Schönhaut, L. (2010). “Profilaxia del Abandono”: Cien años de protección de la infancia en Chile. *Revista chilena de pediatría*, 81(4), 304-312. <https://dx.doi.org/10.4067/S0370-41062010000400003>

SENAME (2008). Orientaciones técnicas. Modalidad: reinserción familiar (PRF). Recuperado de [http://www.sename.cl/wsename/licitaciones/p3-2008/bases\\_tecnicas\\_PRF.pdf](http://www.sename.cl/wsename/licitaciones/p3-2008/bases_tecnicas_PRF.pdf)

SENAME (2013). Boletín estadístico niños/as y adolescentes cuarto trimestre 2013 departamento planificación y control de gestión SENAME. Recuperado de [http://www.sename.cl/wsename/otros/bestnacionales/4/Boletin\\_201312\\_Nacional.pdf](http://www.sename.cl/wsename/otros/bestnacionales/4/Boletin_201312_Nacional.pdf)

SENAME. (2014). Anuario Estadístico Nacional 2014. Santiago: SENAME. Recuperado de [http://www.sename.cl/anuario-estadistico2014/Anuario\\_Estadistico\\_2014\\_Ax3.pdf](http://www.sename.cl/anuario-estadistico2014/Anuario_Estadistico_2014_Ax3.pdf)

SENAME (2016a). Cuenta Pública 2016. Recuperado de <http://www.sename.cl/web/wp-content/uploads/2017/04/CP-SENAME-2016.pdf>

SENAME (2016b). Catastro de la Oferta Programática de la Red SENAME 2016. Recuperado de <http://www.Sename.cl/wSename/otros/op/CATASTRO-201603.pdf>

SENAME (2017). Oferta de Protección. Recuperado de <http://www.sename.cl/web/oferta-de-proteccion/>

Siles, C. (2017). Los niños invisibles del Sename. 6 claves para el debate, Instituto de Estudios de la Sociedad. Recuperado de <http://www.ieschile.cl/wp->

[content/uploads/2017/03/LOS-NIN%CC%83OS-INVISIBLES-DEL  
SENAME\\_FINAL.pdf](https://www.researchgate.net/publication/316692780_NINOS_ADOLESCENTES_Y_EL_SISTEMA_CHILE_SOLIDARIO_UNA_OPORTUNIDAD_PARA_CONSTITUIR_UN_NUEVO_ACTOR ESTRATEGICO_DE_LAS_POLITICAS_PUBLICAS_EN_CHILE)

Tello, C. (2003). Niños, adolescentes y el sistema Chile solidario: ¿Una oportunidad para constituir un nuevo actor estratégico de las políticas públicas en Chile? *Revista Derechos del Niño*. (2), 14. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/316692780\\_NINOS\\_ADOLESCENTES\\_Y\\_EL\\_SISTEMA\\_CHILE\\_SOLIDARIO\\_UNA\\_OPORTUNIDAD\\_PARA\\_CONSTITUIR\\_UN\\_NUEVO\\_ACTOR ESTRATEGICO\\_DE\\_LAS\\_POLITICAS\\_PUBLICAS\\_EN\\_CHILE](https://www.researchgate.net/publication/316692780_NINOS_ADOLESCENTES_Y_EL_SISTEMA_CHILE_SOLIDARIO_UNA_OPORTUNIDAD_PARA_CONSTITUIR_UN_NUEVO_ACTOR ESTRATEGICO_DE_LAS_POLITICAS_PUBLICAS_EN_CHILE)

UNICEF (2003). 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. New York: UNICEF. Recuperado de [http://www.unicef.cl/web/wp-content/uploads/doc\\_wp/internacion.pdf](http://www.unicef.cl/web/wp-content/uploads/doc_wp/internacion.pdf)

UNICEF (2005). Desinternación en Chile. Algunas lecciones aprendidas. Recuperado de [http://www.unicef.cl/archivos\\_documento/125/WORKINGPAPER4a.pdf](http://www.unicef.cl/archivos_documento/125/WORKINGPAPER4a.pdf)

UNICEF (2006). Informe mundial sobre violencia contra los niños y niñas. Recuperado de [https://www.unicef.org/mexico/spanish/Informe\\_Mundial\\_Sobre\\_Violencia.pdf](https://www.unicef.org/mexico/spanish/Informe_Mundial_Sobre_Violencia.pdf)

UNICEF (2011). Estado mundial de la infancia 2011. La adolescencia una época de oportunidades. Recuperado de [http://www.unicef.cl/web/wp-content/uploads/doc\\_wp/SOWC\\_2011\\_Main\\_Report\\_LoRes\\_PDF\\_SP\\_01122011\(3\).pdf](http://www.unicef.cl/web/wp-content/uploads/doc_wp/SOWC_2011_Main_Report_LoRes_PDF_SP_01122011(3).pdf)

UNICEF (2013). La situación de niños, niñas y adolescentes en las instituciones de protección y cuidado de América Latina y el Caribe. Recuperado de [https://www.unicef.org/ecuador/libro\\_NNA\\_REGION.pdf](https://www.unicef.org/ecuador/libro_NNA_REGION.pdf)

UNICEF (2014). La convención sobre los derechos del niño y sus tres protocolos facultativos. Recuperado de [https://www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org.argentina/files/2018-03/CDN\\_2014.pdf](https://www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org.argentina/files/2018-03/CDN_2014.pdf)

UNICEF (2015). Definiciones conceptuales para un sistema integral de protección a la infancia. Serie Los derechos de los niños, una orientación y un límite, N°4. Recuperado de <http://unicef.cl/web/wp-content/uploads/2015/07/4-Definiciones-conceptuales.pdf>

UNICEF (2016, octubre). Declaración pública UNICEF. Recuperado de <http://unicef.cl/web/declaracion-publica-unicef-2/>

White, M. (1997). Guías para una terapia familiar sistémica. Barcelona: Gedisa.

Williamson, J. & Greenberg, A. (2010). Families, not orphanages. Better Care network working paper, New York. Recuperado de <http://www.crin.org/en/docs/Families%20Not%20Orphanages.pdf>

Wittgenstein, L. (1988). Investigaciones filosóficas. Barcelona: Crítica.

## ANEXOS

### CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimada, usted ha sido invitada cordialmente a participar en una investigación cuyo nombre es “Procesos de subjetivación en adolescentes institucionalizadas en una era de la desinstitucionalización”. Este estudio está a cargo del investigador Alejandro Chávez Toledo, docente de la Escuela de Psicología de la Universidad Santo Tomás, Talca. Y estudiante tesista del Magíster en Psicología Clínica de Adultos de la Universidad de Chile.

El estudio busca conocer y comprender la historia de vida de las adolescentes que son parte de la residencia Sor Teresa Allende de la ciudad de Talca. Es de esperar que los resultados puedan ser un material importante en la implementación de nuevas directrices y acciones por parte de la residencia y del servicio entorno a los procesos de internación que usted vive, de manera de favorecer su bienestar.

La participación es totalmente voluntaria y puede decidir en el momento que usted lo requiera dejar de participar, sin ninguna consecuencia negativa para usted. En el caso que decida participar en esta investigación se le solicitará poder contar su historia de internación en este centro residencial del Servicio Nacional de Menores. Para lo cual se desarrollarán dos entrevistas de una hora y media más menos cada una, en la sala de reuniones de la residencia. Cabe señalar que los encuentros serán gravados para luego ser traspasados o transcritos por un integrante del equipo de investigación.

Al respecto es importante señalar que toda la información será confidencial y anónima. Para lo cual se utilizará un seudónimo para cuidar y resguardar la información que nos entrega y sus datos de identificación. Del mismo modo, si el análisis de los contenidos pudiesen aparecer en algún artículo o publicación.

Cabe destacar, que se le solicitará la firma en el presente consentimiento a la directora de la Residencia en representación tutelar de la Institución.

El documento se firmará en 3 ejemplares, uno para usted, otra para la residencia y el último para el investigador.

Yo \_\_\_\_\_ declaro haber leído el presente documento, he tenido la oportunidad de aclarar mis dudas, por tanto, decido libremente participar de la presente investigación.

Firma \_\_\_\_\_

Yo \_\_\_\_\_ declaro haber leído el presente documento, he tenido la oportunidad de aclarar mis dudas, por tanto, decido libremente aceptar la participación de la adolescente en el presente estudio.

Firma \_\_\_\_\_

Investigador :

Firma :

En \_\_\_\_\_, a \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

Respecto de cualquier duda o consulta favor contactarse con Alejandro Chávez Toledo, investigador responsable del proyecto al siguiente correo [ae.chaveztoledo@gmail.com](mailto:ae.chaveztoledo@gmail.com)