



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

UNIDAD XOCHIMILCO

DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA SOCIAL DE GRUPOS E INSTITUCIONES

**La infancia institucionalizada.
Un análisis sobre la creación de subjetividades y tecnologías del
yo en el Centro Amanecer para Niños**

Tesis para obtener el grado de Maestra en Psicología Social

Presenta:

Luisa Fernanda González Pastor Toledo

Director: Dr. Alejandro Ríos Miranda

Asesores: Dra. Silvia Radosh Corkidi
Dra. Minerva Gómez Plata
Mtro. Raymundo Espinoza Hernández

Ciudad de México

Octubre, 2018

Agradecimientos

Agradezco profundamente a todos los niños del Centro Amanecer, gracias por abrirme su corazón, permitirme ser parte de su vida y cambiar la mía.

Un agradecimiento al Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) por abrirme sus puertas para realizar este trabajo de investigación.

Muchas gracias a la Jefa de Departamento de Psicopedagogía por permitirme entrar al Centro Amanecer y acceder a que realizara mi taller lúdico. Gracias por sus opiniones, comentarios y por permitir que me extendiera un poquito más del tiempo establecido para trabajar con los niños.

Un agradecimiento igualmente grande a todo el personal del Centro Amanecer por su disposición a ayudarme y permitirme entrar a sus espacios de trabajo.

A mis profesores de la UAM Xochimilco especialmente a mi director de tesis, el Dr. Alejandro Ríos Miranda, sin duda alguna es el mejor asesor, maestro y amigo que un estudiante puede tener. Gracias por todo su apoyo, paciencia, por confiar en mí y a ayudarme a ver, entender y corregir mis equivocaciones. Su dedicación por la enseñanza es extraordinaria.

Dra. Silvia Radosh Corkidi, muchísimas gracias por todas sus lecturas, comentarios y por su acompañamiento indispensable, sin duda alguna es una de las mujeres más sabias que conozco.

Dra. Minerva Gómez Plata mi más sincero agradecimiento por su tiempo, dedicación y comentarios fueron siempre de una gran ayuda para enriquecer y corregir el trabajo de investigación. Su pasión por la defensa de los niños es admirable.

Mtro. Raymundo Espinoza Hernández, gracias por su tiempo, ideas y comentarios enriquecedores.

A la mujer más hermosa que existe en el Universo, la que me enseñó a amar a la humanidad: mi mamá, tu trabajo ha inspirado el mío. Gracias por esas noches de desvelos, escuchar mis ideas, aconsejarme, prestarme libros, por siempre apoyarme con un amor incondicional, por estar siempre pendiente y ser parte de mis logros.

A mi hermana, gracias por tu preocupación y consejos.

Mtro. Ricardo Falomir Parker, gracias por acompañarme en el camino, leer mi trabajo y por sus comentarios, fueron muy valiosos.

A todos los niños que fueron parte de esta investigación.

Índice

Introducción	6
Capítulo 1. La infancia a través del tiempo	10
1.1. El cuidado de la infancia	
1.2. La invención del concepto de infancia	
1.3. Instituciones de cuidado	
1.4. La Asistencia Social en México	
1.5. Estudios sobre niños institucionalizados y DIF	
Capítulo 2. El Centro Amanecer: contextualización del caso de estudio	42
2.1. El Centro Amanecer	
2.2. Planteamientos centrales y marco teórico	
2.3. Objetivos generales de la investigación	
2.4. Dispositivo de intervención	
Capítulo 3. ¿Cuidar y proteger, o vigilar y controlar?: un día en la vida de los niños	80
3.1. El niño Institucionalizado	
3.2. Ser “niño DIF”: ¿qué es ser un niño institucionalizado DIF?	
3.3. La crisis del desarrollo	
Capítulo 4. Duelo y vínculos afectivos	129
4.1. La cuarentena	
4.2. “Bienvenido al grupo”: las tecnologías del yo	
4.3. El proceso de duelo ante la pérdida de los vínculos afectivos	
Capítulo 5. Análisis del taller lúdico	161
5.1. Interpretación del taller lúdico	
5.2. Análisis de la subjetividad de los niños en el taller lúdico	
5.3. ¿Cómo se piensa y se construye a la infancia en la actualidad?	
5.4. La necesidad actual: una Psicología involucrada y comprometida	
Conclusiones	180
Anexos	187
Bibliografía	247

Introducción

Son las 6 de la mañana, es hora de levantarse, los orientadores les gritan que ya deben de pararse. Todos adormilados se sientan en sus camas, se ponen las chanclas y se empiezan a vestir con el uniforme. Es el inicio de otro día más. Salen de las habitaciones y se dirigen al cuarto de televisión, esperan a que los orientadores de la noche los “entreguen” a los de la mañana. Mientras tanto, los peina una de las orientadoras, otros ya se peinan solos. Es hora de desayunar, deben de formarse en frente de la puerta del comedor y tomar distancia por tiempos. Entran y quien hable lava la loza. Es hora de lavarse los dientes, formarse en equipos, porque cada niño pertenece a uno, salen al estacionamiento y se dirigen a las camionetas del DIF, es hora de ir a la escuela. Al regresar, deben de dejar sus mochilas en sus respectivos salones, también pertenecen a un equipo para hacer tareas, deben cambiarse el uniforme y a comer, quien hable lava la loza. Salen, se lavan dientes y ahora es tiempo de esperar hasta la hora que les toque hacer la tarea, algunos a las 4, otros 5: 30 y los últimos a las 6. A las 7 de la noche, es hora de entrar de nuevo a la sala de televisión, ahí los entregaran al siguiente turno de orientadores. Suena la chicharra, son las 7: 30 hora de cenar, los orientadores empiezan a gritar ¡equipo uno, dos, tres, cuatro, cinco!, los niños corren, porque si no se forman habrá castigo: cinco vueltas a todo el patio. Salen de la sala de televisión y a tomar distancia por tiempos antes de entrar al comedor, quien hable lava la loza (Diario de campo).

Esta es la rutina diaria de los niños en el Centro Amanecer, en donde todas sus actividades básicas, las realizan bajo una constante vigilancia, los policías no les quitan la mirada a los niños, “esto parece cárcel”, se alcanza a escuchar. Reglamentos en todos los lugares, patio, sala de televisión, salones, habitaciones y comedor, es una disciplina incesante.

La mayoría de las Casas Hogar tanto en países desarrollados como en vías de desarrollo logran atender las necesidades de alimento y vivienda, sin embargo, no cumplen con las condiciones necesarias para lograr un bienestar adecuado en la esfera del desarrollo. En México, la institución pública que se encarga de la asistencia social es el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), el cual cuenta con cinco casas de asistencia, entre ellas, el Centro Amanecer.

El cuerpo de los niños es el protagonista de la asistencia, su superficie debe de ser moldeada perpetuamente por el orden asistencial, pero también es un volumen que se trabaja. Si nos percatamos de esta doble exigencia corporal: el cuerpo como volumen y el cuerpo como superficie es posible distinguir los mecanismos que utiliza la institución para su disciplinarización. La asistencia exige al cuerpo de los niños en un nivel capilar que administra sus gestos, su disposición, sus tiempos y sus espacios.

El Centro Amanecer, así como todas las Instituciones asistenciales, tienen como característica particular la de absorber parte del tiempo de los internos, proporcionándoles a cambio un cierto modo de vida propio. De igual manera, estas Instituciones se caracterizan por tener tendencias absorbentes o totalizadoras que son simbolizadas por los obstáculos que se oponen a la interacción social de los internos con el exterior, los cuales adquieren formas materiales como: puertas cerradas, altos muros y rejas. También, el cuerpo es su objeto de referencia en cuanto a un trabajo profundo se refiere, el cuerpo de los internos es atravesado por el poder. El objeto de la estrategia de la asistencia en términos políticos es la fuerza y ejercicio del poder. Aquél que es declarado “niño DIF” o “niño institucionalizado” es sometido por el poder, es decir, convertido en un niño dócil y disciplinado.

La mayoría de los niños que viven en las Instituciones del DIF carecen de cuidados parentales o han sido víctimas de algún delito (como violencia familiar, abuso sexual, explotación, entre otras), en algunos casos son llevados por cuenta propia de los padres debido a que su situación económica no les permite mantenerlos. La mayoría de las ocasiones los niños llegan desde Casa Cuna Tlalpan y van pasando al cumplir 5, 9 y 13 años a las siguientes casas.

Hay que replantearse lo que estas Instituciones realmente les brindan a los niños, por una parte, les ofrecen la protección que sus familias no están dispuestas o no pueden darles, y por la otra los condenan al encierro, a la separación y el control del cuerpo, llevándolos a dos extremos: adopción o encierro. En este tipo de

Instituciones las rigurosas disciplinas construyen subjetividad, crean modelos de sujeción y ejercen formas de gobierno y de poder.

El Primer capítulo es un recorrido en el tiempo de la historia de la infancia, desde la Edad Media hasta la actualidad, así como el inicio de las instituciones asistenciales, los primeros descubrimientos del cuerpo infantil y del concepto *infancia*.

En el segundo capítulo, se dará el contexto del Centro Amanecer, se explicarán los planteamientos centrales y la metodología. Donde el primero se basa en entender cómo se ve afectado el desarrollo de la personalidad, así como la subjetividad de los niños por los aparatos de control de la institución. En la metodología se explicará cómo es que por medio de un Taller Lúdico se puede conocer y analizar cómo es construida y afectada su subjetividad.

El tercer capítulo, es un análisis más detallado sobre lo que significa vivir en el Centro Amanecer, así cómo ser estigmatizado como “niño DIF” e interiorizarlo. Aquí se explicará a cómo se ve afectado el desarrollo de la personalidad de los niños, gracias a sus vivencias y a la propia institución.

En el cuarto capítulo se estudiarán los efectos de la cuarentena, se explicará cómo es que el estar encerrados y sin ningún contacto, genera que los niños se moldeen a las exigencias de la institución, así mismo, durante este periodo de aislamiento los niños interiorizan más sus vivencias, llegando al punto en donde es lo único que piensan. De igual manera, se analizará “la bienvenida” a los niños nuevos y la producción de tecnologías del yo.

El capítulo 5 es el análisis del taller lúdico basándome principalmente en Karen Machover (1971) y Biedma (1960), se podrá observar cómo es que a partir de los dibujos y los juegos se puede entender la subjetividad de los niños. De igual forma, también se analiza cómo es que se entiende a la infancia en la actualidad y de que manera repercute este concepto en los niños.

La cuestión central es entonces analizar las formas en que desde la institución se construye subjetividad, se crean modelos de sujeción y se ejercen formas poder. Se estudiará las distintas formas y mecanismos a través de los cuales se busca encauzar, moldear, conducir y gobernar las vidas, las decisiones y las subjetividades de los niños mediante el Taller Lúdico. Así mismo, será igualmente importante para esta investigación reflexionar como responden y reaccionan los niños frente a estas formas de control a las que se ven expuestos. Se analizará de qué manera perjudica el contexto institucional al desarrollo emocional de los niños y cómo es que la institución rompe los vínculos afectivos que van creando con sus compañeros.

Autores como Gesell (1997) y Vygotsky (1995) estudiaron el desarrollo cognitivo y emocional de los niños en cada etapa de su vida, en esta investigación se analizará cómo es que a pesar de que los niños de 9 a 12 años de edad se encuentran en una determinada etapa de desarrollo, esta no concuerda con las características descritas por estos autores, siendo de suma importancia imposible separar el contexto en el que se encuentran inmersos para poder entender el proceso de la construcción de la subjetividad y el desarrollo cognitivo y emocional de los niños.

Esta tesis se centra en los testimonios y experiencias de vida de los niños¹ del Centro Amanecer, los cuales ayudan a entender cómo se define la infancia actualmente. Me centraré en las tácticas que los niños crean para adaptarse al Centro Amanecer y resolver sus conflictos internos y externos bajo un contexto institucional asistencial de poder y control.

¹ Los nombres han sido modificados para guardar el anonimato de los niños y el personal.

Capítulo 1. La Infancia a través del tiempo

1.1 La evolución del cuidado de los niños

“El niño tiene formas de ver, de sentir y de pensar que son las suyas propias; nada sería tan insensato como querer sustituirlas por las nuestras”
Jean-Jacques Rousseau

Lloyd deMause (1974), describe la historia de la infancia como una pesadilla de la que hace muy poco empezamos de despertar. Entre más se viaja al pasado para poder entender la historia, más se puede dar cuenta de los abusos, violencia, terror, golpes, muerte y poca puericultura a la que los niños estaban expuestos. Esto quiere decir, por ejemplo, “que, si en Estados Unidos hay actualmente menos de un millón de niños maltratados, habría un momento histórico en que la mayoría de los niños eran maltratados” (deMause 1974: 18). De acuerdo con William Langer (1973), estas prácticas de negligencia e infanticidio eran y son debidas a la crueldad que existe en el fondo de la naturaleza humana y su indiferencia hacia los derechos y sentimientos de los demás.

Si los historiadores no repararon en estos hechos, fue debido a que antes la historia era la encargada de estudiar todos los acontecimientos públicos, mas no los privados. Peter Laslett (1965) cuestiona:

...por qué las masas y masas de niños pequeños están extrañadamente ausentes de los testimonios escritos (...). Hay algo misterioso en el silencio de esas multitudes de niños en brazos, de niños que empiezan a andar y de adolescentes en los relatos que los hombres escribían en la época sobre su propia experiencia (...) No podemos saber si los padres ayudaban a cuidar a los niños (...) Nada se sabe aún de lo que los psicólogos llaman control de esfínteres(...) En realidad hay que hacer un esfuerzo mental para recordar continuamente que los niños estaban siempre presentes en gran número en el mundo tradicional; casi la mitad de la comunidad viviendo en una situación de semisupresión (Laslett 1965: 104).

James Bossard (1974) señala que “por desgracia, la historia de la infancia no se ha escrito nunca, y es dudoso que se pueda escribir algún día, debido a la escasez de datos históricos acerca de la infancia” (Bossard en deMause 1974: 16).

A partir de Freud, Roheim y Kardiner, la visión de la infancia adquirió una nueva dimensión, demostraron que las prácticas de crianza de los niños son la base de la personalidad adulta, sin embargo, en el tema de la educación acabaron en una polémica estéril al tratar de explicar si la educación de los niños depende de los rasgos culturales o a la inversa. Para Lloyd deMause la Historia de la Infancia “es una serie de aproximaciones entre adulto y niño en la que cada acortamiento de la distancia psíquica provoca nueva ansiedad. La reducción de esta ansiedad del adulto es la fuente principal de las prácticas de crianza de los niños de cada época” (deMause 1974: 17). Para este pensador, la estructura psíquica se transmite de generación en generación a través del conducto de la infancia, las prácticas de crianza en una sociedad no son simplemente uno entre otros rasgos culturales,

...son la condición misma de la transmisión y desarrollo de todos los demás elementos culturales e imponen límites concretos a lo que se puede lograr en todas las demás esferas de la historia. Para que se mantengan determinados rasgos culturales se han de dar determinadas experiencias infantiles, y una vez que esas experiencias ya no se dan, los rasgos desaparecen (deMause 1974: 18).

Para Lloyd deMause es indispensable que al estudiar la infancia se tengan en cuenta las tres reacciones que más influyen en la psique, esto es, lo que sucede cuando un adulto se encuentra ante un niño que necesita algo:

1) Puede utilizar al niño como vehículo para la proyección de contenidos de su propio inconsciente (reacción proyectiva); 2) puede utilizar al niño como sustituto de una figura adulta importante en su propia infancia (reacción de inversión); y 3) o puede experimentar empatía respecto a las necesidades del niño y actuar para satisfacerlas (reacción empática) (deMause 1974: 23).

En Europa durante el periodo de la Edad Media, Philippe Ariès (1992) explica que no había espacio alguno para la infancia, se consideraba al niño como un adulto miniatura,

...en la sociedad medieval, que tomamos como punto de partida, el sentimiento de la infancia no existía; eso no significa que los niños estuvieran descuidados o fueran abandonados o despreciados. El sentimiento de la infancia no se confunde con la afectividad hacia los niños: corresponde a una conciencia de la particularidad infantil, esa particularidad que distingue esencialmente al niño del adulto, incluso joven. Esta conciencia no existía (Ariès 1992: 57).

Del mismo modo, dominaba una conciencia “naturalista de la vida y del paso del tiempo” (Gélis 1990: 311). Se pensaba al cuerpo como algo individual, cada ser tenía su propio cuerpo, sin embargo, dependía del linaje, la sangre era tan fuerte que el individuo no sentía su cuerpo como completamente autónomo, era un cuerpo suyo, pero a la vez era de los demás. Era una visión individual y colectiva a la vez, una situación contradictoria. La mujer era considerada “la depositaria de la familia” al llevar en su seno a los niños, alumbrarlos y alimentarlos. Por esta razón al ser seres que emergen de otros cuerpos, los niños eran considerados “vástagos del tronco comunitario”, a la vez pertenecientes al linaje y a sus padres. “En este sentido, era un niño ‘público’” (Gélis 1990: 313).

Alimentar al niño con la leche de la madre, situación que podría ser interpretada como un vínculo fuertemente establecido en ambos, en realidad esa relación respondía, siguiendo a de Mause, a una necesidad empática por parte de la madre hacia el bebé: “el niño es incapaz de subvenir solo a sus necesidades elementales porque nace ‘inacabado’” (Gélis 1990: 313). Desde el nacimiento del niño, lo “público” y lo “privado” se hallaban fuertemente entrelazados ya que por su condición dependía de ambas. Por ejemplo, el niño nacía en un lugar privado, en una habitación, pero en medio de la asistencia de mujeres que convertían su nacimiento en un acto público. O el hecho de aprender a dar los primeros pasos, antes se tenía la costumbre de que los dieran en un cementerio, encima de las tumbas de los antepasados, o en la iglesia en la misa, situaciones que se convertían en rituales públicos, los cuales tranquilizaban a los padres ya que le demostraban a la gente la pertenencia del linaje. Por tanto, se utilizaban a los niños como “recipientes” para descargar los sentimientos y preocupaciones de los padres, eran

utilizados como vehículos de las proyecciones de los padres, situación que de Mause llamaría la “reacción proyectiva”.

Este entrelazamiento de lo público y lo privado, establecía un vínculo entre la familia y la sociedad, entre los vivos y los antepasados. Por lo tanto,

...el aprendizaje de la infancia y de la adolescencia debía robustecer el cuerpo, aguzar los sentidos, hacer al individuo apto para triunfar de las malas jugadas del destino y, sobre todo, capaz de transmitir la vida para que, llegado el momento, garantizase la permanencia de la familia. Esto suponía una forma de educación en común, un conjunto de influencias que convertían a cada ser en producto de la colectividad y que preparaban a cada individuo para el cometido que de él se esperaba (...) pertenecer a una gran familia a la que se estaba vinculada para lo bueno y para lo malo (Gélis 1990: 325).

A finales del siglo XIV, en las clases altas de las ciudades europeas, se dieron indicios de una nueva relación con el niño. Se trataba, más que de una nueva muestra de afecto hacía él, era la de una voluntad creciente de preservar su vida. Era la voluntad de salvarlo y librarlo de enfermedades y la muerte prematura, esta fue la nueva meta de los padres, repelerlos de la desgracia por medio de la cura. Esto no quiere decir que previa a esta nueva relación, los padres no se preocupaban por la muerte de sus hijos, sin embargo, existía otra concepción sobre la vida y el ciclo vital, y el único recurso que los padres tenían, era el de engendrar a otro hijo para perpetuar la estirpe.

En el siglo XVI, la voluntad de curar y de cuidar se da con tanta fuerza, que el hombre se empieza a ver a sí mismo con otros ojos. Con el objetivo de resolver la contradicción sobre vivir y la voluntad de perpetuarse, los comportamientos familiares se empiezan a modificar, se empieza a tener otra imagen del cuerpo, el cuerpo gana individualidad, se autonomiza: “mi cuerpo es mío e intento librarle de la enfermedad y del sufrimiento: pero sé que es perecedero y, por tanto, sigo perpetuándolo a través de la semilla de otro cuerpo, el cuerpo de mi hijo” (Gélis 1990: 317). Al desgajarse simbólicamente el cuerpo individual del cuerpo colectivo de la estirpe, constituye la clave de muchos comportamientos de los siglos del clasicismo.

Esto es lo que permite comprender, el hecho de que el cuerpo individual se desprendiera del colectivo, el por qué el niño ocupa más adelante un puesto importante en las preocupaciones de los padres, según Gélis “un niño al que quieren por sí mismo” y no solo por el placer que les provocaba a los adultos (Gélis 1990: 317) y según Lloyd deMause, la reacción empática. Esta situación, sobre una conciencia más segmentada de la existencia, sucedió por partes, primero en las clases altas, después en las menos favorecidas; primero en las ciudades y después en los pueblos. Por consiguiente, el grupo familiar y el parentesco, a su ritmo, dejaron de borrar la personalidad.

Para Gélis (1990), este cambio de actitud en relación con el niño es una “mutación cultural”, y explica que esta evolución sucedió poco a poco, en diferentes ritmos y nace sin duda en la ciudad, debido a que es un lugar de innovación por excelencia y donde también emerge la *familia moderna*. “En esta ciudad, que también fue pensada como cuerpo, la reducción de la vida social al ámbito de la familia nuclear se fue haciendo manifiesta cada vez con mayor frecuencia a través de la creación y acondicionamiento de espacios domésticos más íntimos y privados” (Gélis 1990: 320). Sin embargo, a pesar de que los niños tienen, por decirlo de una manera, un “lugar” entre los padres, Lloyd deMause a los siglos XIV al XVII les denomina etapa de “Ambivalencia” en donde, efectivamente a los niños se les permite entrar en la vida afectiva de los padres, pero aún están cargados de proyecciones peligrosas, y por eso es necesario moldearlos, por tanto, se utiliza el castigo corporal (deMause 1994: 15). En el siglo XVI, fue redactado el “Donostroi” (libro sobre los asuntos domésticos) que relata la vida infantil de los siglos anteriores:

Hay que pegar a los niños: el que los eduque bien tendrá una vejez tranquila. No flaquees al pegar a tu hijo. Si le das con un palo, no morirá por ello, saldrá más sano, ya que, pegando su cuerpo, salvas su alma de la perdición. Si amas a tu hijo, dale azotes, más tarde te alegrarás de ello (...). No vivas con él, no juegues con él porque si te muestras débil en las cosas pequeñas, sufrirás en las grandes. No les des libertad en su juventud, en cambio destroza sus entrañas (corazón) mientras crece si no obedece, de no hacerlo

tendrás disgustos, dolor, daños en tu casa, pérdidas en tus bienes, reprobación por parte de tus vecinos, burlas por parte de tus enemigos (Donostroi en Drumel 1980: 6).

Jean Gerson, canciller de la Universidad de París (1363-1429), ante los instructores de adiestramiento, adelantándose a Jean-Jacques Rousseau, escribe:

“Una naturaleza de niño, por poco generosa que sea, se conquista mejor con caricias que con el temor (...). Venid con confianza; el camino no tiene obstáculos, la hierba no esconde ninguna serpiente. Nos comunicaremos mutuamente nuestras riquezas espirituales, pues nada os pido de nuestros bienes temporales” (Gerson en Drumel 1980: 7).

William Langer (1973) escribe que, al ser físicamente incapaces de resistirse a las agresiones, los niños “eran víctimas de fuerzas sobre las cuales no tenían control y eran maltratados en muchas formas imaginables y en otras casi inimaginables que expresaban los motivos conscientes o las más de las veces inconscientes de sus mayores” (Langer 1973: 10). Para Lloyd deMause (1974), esta acción de golpear al niño es la “reacción de inversión” debido a que los hijos solo existen para satisfacer las necesidades de sus padres. Este pensador cita a una madre que golpeaba a sus hijos: “nunca me he sentido amada en toda mi vida. Cuando el niño nació pensé que me querría. Cuando lloraba, su llanto indicaba que no me quería. Por eso yo le pegaba” (en Lloyd deMause 1974: 24).

Durante el siglo XVI, permaneció la idea de la infancia como algo “público” y por tanto se seguían viendo a los niños como “una cera blanda sobre la que se puede actuar para que su fisionomía se ajuste a un modelo estético ideal” (Gélis 1990: 320) de igual forma se les consideraba como seres que no estaban terminados. Cuando el niño nacía, entraba directamente a un mundo lleno de imposiciones y por tanto debía ser moldeado para satisfacer a la sociedad. Un ejemplo es el de “los fajos”, estos privaban de toda movilidad y libertad corporal o los capillos y gorros que deformaban el cráneo durante la etapa de la primera infancia. Por otro lado, no solamente se utilizaban para el gusto estético, también les suponía una comodidad a los padres debido a que,

...raras veces tenían que prestarles atención a las criaturas una vez atadas. Como ha demostrado un estudio médico sobre la empañadura, los niños enfajados son sumamente pasivos, el corazón les late más despacio, lloran menos, duermen mucho más y en, general son tan introvertidos e inactivos que los médicos que hicieron el estudio se preguntaron si no debía ensayarse de nuevo el fajamiento” (deMause: 1974: 68)

Jean-Jacques Rousseau relata en el “Emilio, o de la educación” (1998), la forma en la que los niños eran sometidos a los modelos estéticos:

Apenas el niño ha salido del vientre de su madre, y apenas disfruta de la facultad de mover y extender sus miembros, cuando se le ponen nuevas ligaduras. Le envuelven, le ponen a dormir con la cabeza fija, las piernas estiradas y los brazos colgando; le cubren de lienzos y vendajes de toda especie que le privan del cambio de posición. Feliz si no le han apretado hasta el punto de privarle de respirar y si se ha tenido la precaución de acostarle de lado con el fin de que los líquidos que debe sacar por la boca, ya que no le queda libertad de mover la cabeza de lado, para facilitar la salida de los mismos. El niño recién nacido tiene necesidad de extender y mover sus miembros para sacarlos del adormecimiento en que han estado, a causa del envoltorio, durante tanto tiempo. Los estiran, es verdad, pero les impiden el movimiento; sujetan hasta la cabeza con capillos, como si tuviesen miedo de que den señales de vida. Así el impulso de las partes internas del cuerpo que tienden al crecimiento encuentra un obstáculo insuperable a los movimientos que esas partes requieren. El niño hace continuamente esfuerzos inútiles que apuran sus fuerzas o retardan su progreso. Estaba menos estrecho, menos ligado, menos comprimido dentro del vientre de la madre que en sus pañales. No veo lo que ha ganado con nacer. La inacción, la presión en que retienen los miembros de un niño, no pueden favorecer en nada la circulación de la sangre y de los humores, es estorbar que se fortalezca o crezca la criatura y alterar su constitución. En los países donde no practican estas extravagantes precauciones, los hombres son todos altos, fuertes y bien proporcionados. Los países en los cuales se fajan los niños son aquellos donde abundan los jorobados, cojos, raquíticos, malatos y contrahechos de toda especie. Por miedo a que los cuerpos queden deformados con la libertad de los movimientos, se dan prisa a realizarlo, poniéndolos en prensa, y los dejarían lisiados para impedir que se estropearan (Rousseau 1998:11).

Ante este sometimiento, Rousseau responde:

Una violencia tan cruel, ¿no podría influir en su humor lo mismo que en su temperamento? Su primer sentimiento es de dolor y de pena; no hallan otra cosa que obstáculos en todos los movimientos de que tienen necesidad; más desgraciados que un criminal esposado, hacen esfuerzos inútiles, se irritan y gritan. ¿Decís que sus primeras voces son llantos? Así lo creo, pues desde que nacen los atormentáis; los primeros regalos que reciben de vosotros son cadenas; los primeros tratamientos que conocen son los tormentos. No quedándoles otra cosa libre que la voz, ¿cómo no han de hacer uso de ella para quejarse? Gritan por el daño que les estáis haciendo, pero vosotros gritaríais más si del mismo modo estuvierais agarrotados. ¿De dónde viene un uso tan irracional? De otra costumbre inhumana (Rousseau 1998: 12).

En los siglos XVI y XVII, se empezó a hablar de un “nuevo niño”, más maduro y despierto, situaciones que provocaron asombro en la sociedad de aquellos siglos. Así mismo, se comenzaba también con la idea de “nuevos padres”, los cuales establecían “nuevas relaciones” con sus hijos. Esto sucedió debido a que la partera de la Reina María de Médici (Reina de Francia de 1610 a 1617), anotó que los niños son muy sutiles, por lo que los moralistas de la época denunciaron que los padres y madres tenían una excesiva complacencia culpable por sus hijos, John Locke (1693) ante esta situación escribe:

...con mucha sabiduría la naturaleza ha inspirado a los padres amor hacia sus hijos, pero si la Razón no modera ese afecto natural con una extrema circunspección, degenera fácilmente en indulgencia excesiva. Que los padres y madres amen a sus hijos pequeños, es lo más justo; su deber obliga a ello. Pero sobre todo no contestos con amar sus personas hasta llegan a estimar sus defectos. Y estos padres demasiado apasionados de sus hijos no se dan cuenta del daño que les causan, pues cuando los niños se hacen mayores y sus malos hábitos crecen en proporción, los padres que ya no pueden regalarles ni jugar con ellos, comienzan a decir que son unos pillos, unos espíritus ariscos y llenos de malicia. Pero si a un niño se le acostumbro a tener plena libertad de hacer todo lo que quiso mientras llevó el sayo vaquero, ¿por qué ha de parecernos extraño que pretenda el mismo privilegio y que use de todas sus mañas para seguir disfrutándolo cuando llega a llevar las calzas? (Locke en Gélis 1990: 322-323).

Esto quiere decir, que se consideraba que los padres que amaban demasiado a sus hijos y sus defectos únicamente lograrían convertir a sus hijos en “pillos de malicia” y para evitar esta situación, en el siglo XVII se crearon reglas de

comportamiento conforme al decoro para evitar demasiada afectividad. Siendo esta la razón por la que la Iglesia y el Estado, explica Gélis (1990), comenzaron a hacerse cargo de la educación. El paso de lo privado a lo público coincidió perfectamente “con la voluntad del poder político y religioso de controlar el conjunto de la sociedad” (Gélis 1990: 324). Siendo los colegios las nuevas estructuras educativas las que contaban con la más rápida adhesión de los padres, debido a que se convencieron de que los instintos primarios de los niños deben de contenerse y someter sus deseos al “Gobierno de la Razón”. Al llevar a los niños a la escuela se les sustraía su naturaleza, y los obligaba volverse hacia terceros (educadores), que tienen como misión enseñarles los conocimientos que los padres no pueden darles.

“Así pues, se efectúa un doble paso: de la familia troncal a la familia nuclear; de una educación pública comunitaria y abierta, destinada a integrar al niño en la colectividad para que adopte los intereses y los sistemas de la estirpe, a una educación pública de tipo escolar, destinada a integrarle y, al mismo tiempo, a facilitar el desarrollo de sus capacidades” (Gélis 1990: 324-325).

El aprendizaje como medio de educación fue sustituido por la escuela, lo que tuvo como consecuencia que cesara la cohabitación de los niños con sus padres y la enseñanza de la vida que los niños aprendían con los adultos fue sustituido por el de la escuela,

...el niño fue separado de los adultos y mantenido aparte, en una especie de cuarentena, antes de dejarle suelto en el mundo. Esta cuarentena es la escuela, el colegio. Comienza entonces un largo período de reclusión de los niños (así como los locos, los pobres y las prostitutas) que no dejará de progresar hasta nuestros días, y que se llama escolarización. Este hecho de separar a los niños -y de hacerlos entrar en razón-, debe interpretarse como un aspecto más de la gran moralización de los hombres realizada por los reformadores católicos y protestantes de la Iglesia, de la magistratura o del Estado (Ariès 1992: 12).

A pesar de todas las modificaciones de la condición del niño, en donde las estructuras familiares, la Iglesia y el Estado desempeñaron papeles importantes en este cambio, se seguía pensando al niño “aún demasiado frágil para mezclarse en

la vida de los adultos; cierta frase de Molière atestigua la subsistencia en el siglo XVII de una antiquísima mentalidad” (Ariès 1992:179). A pesar de los datos expuestos, “no era la capacidad de amar la que faltaba al padre de estas épocas, sino más bien la madurez afectiva necesaria para ver al niño como una persona distinta de sí mismo” (deMause 1974: 37). Para este pensador son muy pocos los padres que alcanzan el “nivel empático” con respecto a sus hijos.

En consecuencia, en el siglo XVIII, el niño siempre dependió de lo privado (padres) y de lo público (exterior). Ambas se complementaban y desempeñaban un papel importante en la formación del niño, sin embargo a lo largo de los siglos lo que también cambió, fue su proporción. “En un clima de creciente individualismo, mientras que se trataba de favorecer el desarrollo total del niño, la pareja alentada por la Iglesia y por el Estado, delegó parte de sus poderes y responsabilidades en el educador” (Gélis 1990: 328).

1.2 La invención del concepto Infancia

Parece como si a cada época le correspondiese una edad privilegiada y una periodicidad particular de la vida humana: la juventud es la edad privilegiada del siglo XVII; la infancia, del siglo XIX, y la adolescencia, del siglo XX. Estas variaciones de un siglo a otro dependen de las coordenadas demográficas y reflejan la interpretación ingenua que da la opinión, en cada época, de su estructura demográfica, aun cuando no pueda siempre conocerla objetivamente (Ariès 1992: 56).

Durante la época de la Edad Media, las edades de la vida eran una forma de entender su biología humana, esto se pudo constatar en los documentos encontrados que hablaban sobre este tema, un ejemplo es el texto “Le grand propriétaire de ioutes chases”, el cual explicaba que las edades correspondían a cada uno de los siete planetas. La edad en esta época era un tema muy popular, en otros documentos correspondían a los doce signos del zodiaco, otorgándole un “toque más emocionante al tema popular” (Ariès 1992: 42). Según este historiador francés, estos textos que actualmente pueden ser considerados como absurdos, en aquellos tiempos eran científicos. La Edad Media se caracterizó por incorporar a los

niños al grupo de los adultos apenas y cumplían cinco o siete años, edades en las que se pensaba que ya podían valerse por sí mismos, debido a que ya empezaban a hablar, caminar y realizar tareas sencillas sin dificultad.

Durante esta época. La juventud significaba “la plenitud de la vida”, era considerada la “mediana edad” y por tanto no había lugar para la adolescencia, por lo que no había una distinción con la infancia. El vocablo niño en los siglos XIV y XV, era empleado como sinónimo de mozo, mocito, muchacho, hijo y nuero. En el siglo XVI las personas de dieciocho años eran consideradas como “niños fuertes”, igualmente para aquellos que tenían veinticuatro años. “La larga duración de la infancia, tal como aparece en el lenguaje común, procede de la indiferencia que existía entonces por los fenómenos biológicos, y a nadie se le hubiera ocurrido limitar la infancia con la pubertad” (Ariès 1992: 49).

En el siglo XVII, la infancia era vinculada con la dependencia, y no había cambiado el empleo de niño como mocito, muchacho, etc., siendo estos términos utilizados en relaciones feudales de dependencia y grados inferiores. Por ello el término “infante”, solo se utilizaba para designar a las personas de baja condición y sometidas por otros. Sin embargo, en el mismo siglo, pero en las clases selectas, para quienes la dependencia era un resultado de debilidad física, la infancia era designada a la primera edad. No obstante, seguía siendo difícil hablar sobre niños pequeños debido a que no existían palabras que los distinguieran de los adultos, un ejemplo es que la palabra en inglés “baby”, se aplicaba de igual manera a los niños mayores. En este siglo se seguía pensando el término “infantil” como algo incompleto, inmaduro, imperfecto y caprichoso, y a la vez que se relacionaba con aptitudes inadecuadas y maliciosas. Cabe mencionar que, aunque se empezaba a hablar del término “primera infancia”, todavía persistía la ambigüedad entre infancia y adolescencia.

A finales de este siglo, en el cual la escuela era considerada la nueva estructura educativa

...los moralistas y pedagogos del siglo XVII, herederos de una tradición que se remonta a Gerson, a los reformadores del siglo XV de la Universidad de París, a los fundadores de las universidades de finales de la edad media, lograron imponer su considerado concepto de una larga infancia gracias al éxito de las instituciones educativas y prácticas que guiaron y supervisaron. Encontramos a los mismos hombres, obsesionados con cuestiones educativas, en los orígenes del concepto moderno de la niñez y del concepto moderno de la escolaridad (Ariès 1962: 329 Traducción propia).

Estos hombres eran Jesuitas y Jansenistas, quienes empezaron a declarar una “conciencia sobre la naturaleza especial de la niñez” (Ariès 1962: 331). El concepto de infancia empezó a extenderse como una etapa intermediaria y su nacimiento se encuentra estrechamente relacionado al surgimiento de la escuela y por ende de las prácticas educativas y pedagógicas.

...el Colegio tendía a dedicarse esencialmente a la educación de la juventud, inspirándose en los principios psicológicos que se encontraron, y que hoy reconocemos, en Cordier, en la relación de los jesuitas, y en la abundante literatura pedagógica de PortRoyal. Se reconoció la necesidad de disciplina: una disciplina orgánica y estable, muy diferente de la violencia de una autoridad considerada con escaso respeto. Los abogados sabían que la sociedad rebelde bajo su jurisdicción pedía una mano fuerte, pero la disciplina escolar nació de un espíritu y una tradición muy diferentes. Se originó en la disciplina eclesiástica o religiosa; no fue tanto un instrumento de coerción como un instrumento de mejora moral y espiritual, y fue adoptado no sólo por su eficacia, porque era la condición necesaria del trabajo en común, sino también por su valor moral y asceta intrínseco. Los pedagogos lo adaptarían a un sistema de supervisión de los niños que, al menos en teoría, se encontraba constantemente en funcionamiento, tanto de día como de noche (Ariès 1962: 333 Traducción propia).

Esto quiere decir que, la introducción de la disciplina y el control como estrategias para las practicas pedagógicas, permitió el nacimiento de la “escuela moderna”, misma que tuvo un papel fundamental en el surgimiento del concepto de infancia. Ahora se entendía como una etapa que abarcaba los primeros años de vida, en los cuales se es inmaduro y dependiente, por lo que necesita cierto tipo de cuidados y atenciones, lo cual genera que el infante se subordine a las decisiones de los adultos. Este nuevo “sentimiento moderno” de la infancia tuvo sus orígenes

en el siglo XVIII, al igual que una transformación en las estructuras y creencias de la época².

El surgimiento de la familia moderna, Jacques Donzelot (2008) lo describe como el pasaje del “gobierno de las familias al gobierno a través de la familia” (Donzelot 2008: 10). El primero, se trata de las familias del Antiguo Régimen, cada una instrumentaba a sus miembros, era sujeto político cuya misión “era la conservación de bienes, la práctica de un oficio común, la mutua ayuda cotidiana en un mundo en donde un hombre y aun mas una mujer aislados no podían sobrevivir, y en los casos de crisis, la protección del honor y de las vidas” (Ariès 1992: 11). El segundo quiere decir, que la familia ya no es sujeto político de su historia, ahora es objeto de política, su objetivo es ahora el desarrollo de cada individuo y es un medio para introducir exigencias normativas, como lo es el caso de la disciplina educativa. “Hay un hiato entre las normas sociales y los objetivos de los individuos. Pero el problema también es la solución. Pues ese desajuste hace que todo marche bien, que no predomine ni una rigidez normativa ni una descomposición individualista de la familia” (Donzelot 2008: 10)

La escuela es la clave para entender la invención del término “infancia”, ya que siguiendo los planteamientos de Ariès (1962), su nacimiento se da junto con el de la escuela y de la misma manera funciona para apartar al niño de los adultos. Cabe mencionar, que la introducción de la disciplina en las prácticas educativas también fomentó su origen:

...la familia y la escuela conjuntamente han apartado al niño de la sociedad de los adultos. La escuela ha encerrado una infancia antaño libre en un régimen disciplinario cada vez más estricto, que desembocó en los siglos XVIII y XIX a la claustración total del internado. Las atenciones de la familia, de la Iglesia, de los moralistas y de los administradores han privado al niño de la libertad que gozaba entre los adultos. Les han infligido el látigo, la

² Respecto a la técnica del fajamiento, los capillos y gorros, fueron los ingleses los primeros en eliminar estas prácticas, al igual que en Norteamérica esto empieza a fines del siglo XVIII y en Alemania y Francia sucede hasta el siglo XIX.

cárcel, los castigos reservados a los condenados de más baja condición. Pero este rigor implicaba un sentimiento distinto al de la antigua indiferencia: un amor obsesivo que iba a dominar la sociedad a partir del siglo XVIII. Es fácil entender que esta invasión de la infancia en las sensibilidades ha provocado los fenómenos que ahora se conocen mejor del Malthusianismo, del control de los nacimientos. Este apareció en el siglo XVIII en el momento en que la familia iba acabando su reorganización alrededor del niño y levantaba entre sí y la sociedad el muro de la vida privada. (Ariès 1962: 413 Traducción propia).

Louis Tarsot (1893) cita trece “casos azotables” escritos en un reglamento para las escuelas de caridad de la ciudad de Moulins en 1711:

1° Cuando los niños llegan tarde. 2° Si llegan sin estar peinados y sus trajes, aunque malos, mal ajustados como por ejemplo sin estar abrochados, sin ligas, y si se rascan mientras rezan o durante la santa misa (...). 3° Cuando piden durante el estudio permiso para ir a sus necesidades (...) 4° Los que juegan se pasean, corren o bromean con muchachas, aunque sean sus hermanas, ya que los niños no deben jugar más que con niños. 5° Los que han ido a bañarse sin estar acompañados de alguno de sus parientes (...). 6° Los que han ido a ver a los “saltimbanquis o que al pasar se han detenido ahí; los que hayan jugado o estado en la compañía de los que juegan cartas (...) (Art. 63.)” (en Tarsot 1893: 132).

Tomás Moro pormenoriza las imágenes, de la primera infancia, del colegial a quien su madre envía a la escuela:

“Cuando el niño no se levantaba a tiempo, sino que se hacía el remolón en la cama, cuando, una vez levantado, lloraba porque estaba retrasado y sabía que en la escuela le iban a pegar; por eso, su madre le decía que eso sólo ocurría los primeros días, que tendría tiempo de llegar, y agregaba: “Vete, hijo mío, te lo prometo, yo misma le advertí a tu maestro; toma tu pan con mantequilla, ya verás que no te pegará.” De esta manera le enviaba a la escuela lo bastante reconfortado como para que no llorase por dejarla a ella en la casa; pero la madre no llegaba al fondo del problema, y el niño que se retrasaba no se salvaba de la paliza” (en Dixon 1957: 89).

Esta forma de disciplina sobre los niños revela un Estado que se ha autodenominado el

...árbitro del futuro y el bienestar de la infancia, y que justifica sus prácticas de control y disciplinamiento con un discurso fundamentado en un supuesto

bien común falto de conflicto y contradicciones. Pero también en un conjunto de narrativas y prácticas victimizadoras que contribuyen a naturalizar y despolitizar las desigualdades y a objetivar a los sujetos, negándoles voluntad e incluso subjetividad (Mankekar 1997:57).

Y de igual manera, este ejercicio disciplinario es lo que Foucault llamó “el poder de la norma”, el cual surge justamente en el siglo XVIII, y significa que lo que es considerado “normal” se establece “como principio de coerción en la enseñanza con la instauración de una educación estandarizada y el establecimiento de las escuelas normales” (Foucault 1976: 171). La vigilancia y la normalización son ahora los instrumentos del poder.

El poder de normalización obliga a la homogeneidad; pero individualiza al permitir las desviaciones, determinar los niveles, fijar las especialidades y hacer útiles las diferencias ajustando unas a otras. Se comprende que el poder de la norma funcione fácilmente en el interior de un sistema de la igualdad formal, ya que en el interior de una homogeneidad que es la regla, introduce, como un imperativo útil y el resultado de una medida, todo el desvanecido de las diferencias individuales (Foucault 1976: 171).

En este clima de un creciente individualismo en donde la familia era alentada por la Iglesia y el Estado delegó sus responsabilidades al educador, el cual reemplaza a los padres y sus funciones también son de jueces, ideólogos y médicos. Iván Ilich (1978) define a los educadores como “moralistas”:

El profesor-como-moralista reemplaza a los padres, a Dios, al Estado. Adoctrina al alumno acerca de lo bueno y lo malo, no sólo en la escuela, sino en la sociedad en general. Se presenta *in loco parentis* para cada cual y asegura así que todos se sientan hijos del mismo Estado (...) La escuela moderna, es paradójica. Todas las defensas de la libertad individual quedan anuladas en los tratos de un maestro de escuela con su alumno. Cuando el maestro funde en su persona las funciones de juez, ideólogo y médico, el estilo fundamental de la sociedad es pervertido por el proceso mismo que debiera preparar para la vida. Un maestro que combine estos tres poderes contribuye mucho más a la deformación del niño que las leyes que dictan su menor edad legal o económica, o que restringen su libertad de reunión o de vivienda (Ilich 1978: 18-19).

Esta práctica de disciplina pedagógica tiene como objetivo “enderezar la conducta” -no sólo de los niños, sino de la sociedad en general-. No encadena ni reduce, lo que hace es multiplicar y usar las fuerzas. No somete de manera uniforme, más bien separa y diferencia hasta llegar a las singularidades necesarias, "encauza las multitudes móviles, confusas, inútiles de cuerpos y de fuerzas en una multiplicidad de elementos individuales (...). La disciplina "fabrica" individuos; es la técnica específica de un poder que se da los individuos a la vez como objetos y como instrumentos de su ejercicio (Foucault 1976: 158).

Sintetizando, en la Edad Media los niños eran vistos como adultos en miniatura, no existía una separación entre el infante y el adulto

...más adelante, el énfasis en la familia nuclear vino a otorgarle un lugar y un rol a los niños, sobre quienes los padres y el Estado comenzaron a tener mayor control, principalmente a través de la figura del educador. Subsecuentemente, el Estado, apoyándose de valores morales y religiosos, comienza a intervenir en la vida familiar y a intentar controlar la vida y el futuro del niño por ser considerado su bienestar de interés público. Fue entonces que se empezaron a crear las primeras disposiciones legales que intentaban “proteger” al niño con una intervención más amplia del Estado (Glockner 2014: 38).

La infancia, desde la Edad Media hasta nuestros días, se ha construido bajo un modelo adultocéntrico:

...la ciencia del hombre no sólo ha sido etnocéntrica y androcéntrica, sino que también ha sido adultocéntrica. Pero mientras la crítica relativista y feminista hace tiempo que ha hecho mella en la consideración de la diversidad cultural, la crítica generacional no ha conseguido todavía deconstruir los estereotipos predominantes sobre los grupos de edad subalternos, percibidos a menudo como preparación al- o como regresión del- modelo adulto (Feixa 1996: 329-330).

Rousseau solía decir que “siempre se busca al hombre en el niño, sin pensar en lo que es éste antes de ser hombre” (Rousseau 1998: 97).

1.3. Instituciones de cuidado

El gran acontecimiento del nacimiento de la infancia, la escuela, la disciplina pedagógica y la familia moderna que se dan en el siglo XVIII, provocaron una serie de cambios en la mentalidad de la sociedad, por ejemplo, se empezó a reconocer al niño como persona diferente del adulto y las relaciones con sus padres empezaron a cambiar:

En este siglo en que todo se está renovando, no conozco transformación más importante que la que se refiere a las relaciones entre padres e hijos en la sociedad moderna. Los niños ocupan hoy en día un lugar mucho más importante en la familia: se vive más con ellos, se vive más para ellos, se procuró más su salud, se piensa más en su bienestar, se escuchan más sus opiniones (Legouve 1869: 13).

Incluso la literatura tuvo una gran evolución con respecto al concepto que se tenía de los niños, por ejemplo, Víctor Hugo (1802-1885) en una de sus obras más importantes, "Los Miserables" (1862) entre los personajes principales se encuentra la pequeña "Cosette" quien vivía en una constante explotación hasta que logra ser rescatada por Jean Valjean y también se encuentra "Gavroche", un niño abandonado que vivía en las calles de París, se une a los revolucionarios en las barricadas y es descrito como uno de los personajes más tiernos y seductores de la ficción hasta nuestros días. En otra de sus obras en donde se exalta la nueva concepción sobre los niños es en "Las contemplaciones" (1859), una colección de poesías, en las cuales, algunas defienden a los niños de las condiciones en las que vivían.

El siglo XVIII se caracterizó por la preocupación de los niños y su bienestar, es una época en donde se comenzó a defender los "derechos de los niños" y se pensaría que es aquí donde el trabajo y la explotación que sufrían desde la Edad Media se suprimirían, sin embargo, esto no sucede así. Con la llegada de la Revolución Industrial a mitad del siglo XVIII, la necesidad de producir en exceso, los comienzos de la competencia y la llegada de las máquinas, agravan el mal hacia los niños. Las condiciones que vivían en las fábricas eran terribles:

“Las cifras resultan apocalípticas: en Lille, en los barrios obreros, sobre 21 000 nacimientos se registran 20 700 muertes antes de los siete años. El adulto trabaja 14 a 16 horas diarias por un sueldo medio de 2 francos. Pero el niño trabaja ¡12 horas por 50 céntimos! (...) a veces niños de seis a ocho años trabajaban 16 a 17 horas diarias permaneciendo de pie sin cambiar de sitio ni de postura” (Drumel 1980: 21).

Víctor Hugo en “Las Contemplaciones” (1859) escribe:

“¿A dónde van todos estos niños que no ríen?
¿Estos dulces seres pensativos que la fiebre consume?
¿Estas niñas de ocho años, caminando solas?
Van a trabajar 15 horas bajo ruedas de molino;
Van del alba al anochecer, a hacer eternamente en la misma cárcel el mismo movimiento.
Agazapados, bajo los dientes de una sombría máquina, monstruo repugnante que devora quien sabe qué en la sombra, inocentes en un penal, ángeles en un infierno” (Víctor Hugo 1859).

A comienzos del siglo XIX, Estados Unidos y Europa desarrollaron un papel protector del estado de la infancia creando movimientos para regular el trabajo infantil, crearon cortes juveniles, la Oficina para la Infancia en Estados Unidos y escuelas públicas. Esta última, se caracterizó por su capacidad de movilizar los recursos humanos, encauzándolos y manipulándolos para hacerlos participar en la vida de la nación. La infancia era la parte importante del proyecto vinculando su bienestar con el de la sociedad convirtiéndose en una preocupación nacional, debido a que, al ligar la infancia con el bienestar de la nación, los cuerpos, la salud y el futuro de los niños “pobres”, “marginados” y “vulnerables” se convirtieron en una preocupación del Estado, por ejemplo

...la *English Poor Law*, que inauguró el rol protector del Estado sobre los niños y sus vidas, y *Parents Patriae Doctrine* surgida en Inglaterra como un mecanismo para proteger los intereses de la corona británica (es decir los niños-futuros ciudadanos), de padres y adultos negligentes e incompetentes” (Glockner 2014: 41).

Otra situación que empezó a causar inquietud en esta época fue el abandono de niños. Siendo ésta una práctica considerada “normal” desde la Antigüedad, la Iglesia trató durante muchos siglos de acabar con esta situación. Se vendían a los

hijos como esclavos o los utilizaban como prenda por deudas o como rehenes políticos. También se daba el caso de enviar a los niños a vivir con otras familias para educarlos hasta los 17 años. De igual manera, se enviaban a los niños a otras casas para ser sus sirvientes. La mayoría de estas costumbres permanecieron hasta el siglo XIX y las justificaciones que los padres utilizaban ante este “abandono institucionalizado” eran: “para aprender a hablar, para vencer la timidez, por razones de salud o en pagos de los servicios médicos prestados y en algunas ocasiones admitían que los vendían porque simplemente no querían tenerlos consigo” (deMause 1974: 61). La forma de abandono predominante era enviar a los niños a la casa del ama de cría, es decir, que los niños salieran de casa para ser amamantados por la nodriza.

Ante estas situaciones de abandono donde los casos eran numerosos, el Estado se vio obligado a sustituir a los padres para educar a los “niños indeseables”, surgiendo entonces “nuevos peligros, cualesquiera que sean las ventajas que pueden conseguir de esta ayuda los niños que se benefician de ella” (Drumel 1980: 63). Quizás es evidente que, al sustituir a la familia, el Estado le hace un favor a la sociedad, sin embargo, la pregunta sería ¿y al niño?

...puede ser grande la tentación de abusar de la situación, en particular si el régimen político es autoritario. Sobran ejemplos, cercanos o no, que lo verifican. Algunos pretenden incluso que hay un cálculo en ello. Si gracias a la organización económica y social, la familia es cada vez más capaz de desempeñar su papel, el Estado encuentra pretextos para inmiscuirse más en la intimidad de los individuos y se encarga directamente de moldear su personalidad profunda. Al límite, el niño escapa a sus padres y se convierte en un sujeto directo de la comunidad o del poder” (Drumel 1980: 63)

Ante esta situación, se empezaron a crear para los “niños indeseables” los llamados “orfanatos”. La escuela funcionaba de una manera similar a éstos, su objetivo era el de “conciliar el interés de las familias con el interés del Estado, conciliar la paz de las familias mediante la moralización de los comportamientos y la fuerza del Estado mediante el tratamiento de los “desechos” inevitables de ese régimen familiar, los huérfanos” (Donzelot 1979: 32). Donzelot explica que, aquellos

lugares de absorción de indeseables son “los hospitales generales, los conventos y los hospicios constituyen una base estratégica para toda una serie de intervenciones correctivas sobre la vida familiar” (Donzelot 1979: 33). Todos estos espacios son el laboratorio para observar las conductas populares y crear tácticas para contrarrestar sus efectos negativos y con esto lograr el objetivo de una reorganización de la “familia popular”. El Estado comenzó a funcionar “como una superficie de absorción de los indeseables del orden familiar” (Donzelot 1979: 33).

Para Foucault (1967), estos orfanatos o lugares de *internamiento* sirven para “controlar cierto orden de la estructura familiar, que vale a la vez de regla social y de norma de la razón. La familia, con sus exigencias, se convierte en uno de los criterios esenciales de la razón; y es ella, antes que nada, la que exige y obtiene el internamiento” (Foucault 1967: 68).

Los orfanatos funcionaban como un amparo para los “indeseables” y su fin era destinarlos a tareas nacionales, por ejemplo, la milicia, colonización y marina, según Donzelot estas tareas las podían realizar perfectamente debido a su carencia de vínculos familiares. Los orfanatos son el ejemplo más claro de la relación que empezó a surgir entre la familia y el Estado, la cual fue un producto de una confabulación táctica,

...lo que perjudica a las familias son los niños adulterinos, los menores insumisos, las niñas de mala fama, es decir, todo cuanto pueda mancillar el honor familiar, su reputación, su rango. Aquello que preocupa al Estado, en cambio, es ese despilfarro de fuerzas vivas, esos individuos inutilizables o inutilizados. Por consiguiente, entre los objetivos de ambas, hay convergencia momentánea en cuanto al principio de concentración de los indeseables de la familia. Pero si, para las familias, esa concentración tiene valor de exclusión, de depósito, para el Estado es un modo de poner fin a las costosas prácticas familiares, el punto de partida de una voluntad de conservación y de utilización de los individuos (Donzelot 1979: 33).

Los niños que vivían en los orfanatos eran considerados como “peligrosos”, y por tanto se buscaba encauzarlos para corregir esta caracterización mediante un modelo de disciplina asistencial “dominado por patrones asistenciales de carácter

custodial, en el que emergen una larga serie de experimentos asistenciales alternativos que implican tanto a los profesionales como a los científicos sociales que los evalúan, y una reconsideración profunda del papel de las variables sociales y culturales en esos modelos de práctica” (Comelles 1996: 178).

1.4. La asistencia social en México

“A lo largo de la época colonial se sucedieron una serie de fundaciones de caridad que tuvieron, en su más amplio sentido, la finalidad de dar ayuda y protección al pobre y al miserable que, ya fuera por enfermedad, completa falta de recursos u orfandad, se hallara desamparado. En este contexto surgió una institución con el objetivo específico de proteger al niño recién nacido que era abandonado, hecho que tenía como origen la moralidad existente, que rechazaba los hijos nacidos fuera de matrimonio y condenaba el aborto” (Barbosa 1993: 55).

La preocupación del niño huérfano comenzó a manifestarse en el siglo XVI en la Nueva España. Fue en el año 1531 en Valladolid que Don Vasco de Quiroga fundó la primera casa de niños expósitos³. De igual forma, Fray Bernardino Álvarez también creó un asilo para alojar a los niños abandonados, el cual ocupó posteriormente el Hospital de Morelos.

En la Ciudad de México, es hasta el siglo XVIII que se crea la Casa de Niños Expósitos y los ideales de caridad que tenía como objetivo cumplir eran educar, salvar, corregir y controlar a los niños para que se pudieran incorporar a la sociedad nuevamente. La población considerada “peligrosa” y que por tanto era necesario encerrarla en este tipo de lugares eran los menores abandonados, menores delincuentes, e indigentes:

“fundada bajo el ideal cristiano de caridad y con el propósito de salvar la vida y proteger y educar al niño, su objetivo final fue convertir al menor en un ser útil para la sociedad. Si bien la piedad y la misericordia funcionaron como

³ El término “expósito” significa: “niños expuestos a la piedad de los fieles, esto es, arrojados y puestos fuera de la casa de sus padres, en los campos y en los montes. Expósito es el niño abandonado por sus padres o por alguna otra persona que lo tenga es su poder” (Barbosa 1993: 56). También se les consideraban expósitos a los niños cuyos padres no se les conocía.

elementos de motivación para el establecimiento de la Casa, éstas fueron desplazadas por la idea de que gracias a la Ilustración el niño podría, con el tiempo, lograr su integración a la sociedad. Este hecho se refleja claramente en la real orden de Carlos III, dictada en 1788, en la cual se determina que a los niños se les dé la debida educación y enseñanza, para que sean vasallos útiles y enseñen oficios y destinos convenientes a ellos mismos y al público” (Barbosa 1993: 55).

Los niños expósitos debido a su situación fueron estigmatizados como ilegítimos, bastardos e incestuosos, de igual manera eran tratados desdeñosamente y todo esto estando al margen del derecho. Esta fue la razón por la que se empezó a promover su legitimidad en 1770 por el arzobispo Lorenzana. Explicó en un Memorial, varios motivos que demostraban el derecho que tienen los niños expósitos para ser considerados legítimos⁴.

Lorenzana y Buitrón, arzobispo de México, tomó en alquiler una casa en el Carmen para que allí pudieran vivir aquellos niños huérfanos o cuya pobreza les impidiera a los padres poder cuidarlos. En 1771 el arzobispo Alonso Núñez de Haro y Peralta continuó con esta obra, debido a que Lorenzana tuvo que viajar a España. Por medio de limosnas y donativos Alonso logró que se trasladara la Casa al Puente de la Merced y en 1773, se aprobó por real Cedula que los arzobispos de México eran los rectores propietarios. En 1774 se aprobó la fundación de la Congregación de la Caridad, la cual estaría al gobierno de la Casa.

Hacia el año de 1821, todavía se seguía dándole continuidad en el gobierno de la Casa de niños Expósitos, y en este mismo año ocurrió un hecho importante: “la Cuna quedó bajo la protección de la Mitra de México. Estuvo también bajo la dirección de una Junta de Caridad, que a mediados del siglo llegó a tener sólo un papel nominal” (Barbosa 1993: 57).

⁴En 1794, debido a esta iniciativa, Carlos IV determinó que “los expósitos sin padres conocidos se tengan por legítimos para todos los oficios civiles, sin que pueda servir de nota la cualidad de tales” (Rodríguez 1980: 330-331).

En 1861, al final de la Guerra de Reforma, el presidente Juárez decretó la secularización de los establecimientos de beneficencia, es decir, las Casas quedaron adscritas al Gobierno del Distrito Federal a través de la Dirección General de la Beneficencia Pública. Por tanto, la Casa de Niños Expósitos se convirtió en un servicio público. En 1862 se determinó que sería autónoma de la Beneficencia, debido a que podía solventar sus necesidades con recursos propios. La Casa solía bautizar a los niños con nombres y apellidos para distinguirlos, sin embargo, en el siglo XVIII se decidió bautizarlos con el apellido Lorenzana.

“En la Casa de Niños Expósitos obtenían asilo todos los niños abandonados, los infantes que no podían ser sostenidos por sus padres, siempre y cuando se comprobara la imposibilidad de éstos para trabajar, y los niños que mediante pensión mensual fueran presentados en la Casa por sus padres o parientes (...). Con base en esto, se consideraba a los asilados en tres grupos: expósitos, amparados y pensionistas” (Barbosa 1993: 58).

Los primeros eran niños cuyos padres no se les conocía y, gracias a Lorenzana, eran también hijos legítimos de la Cuna y podían disponerse si alguien deseaba adoptarlos⁵. Los segundos eran aquellos niños cuyos padres justificaban que, debido a su situación de pobreza, la Casa los ayudaría para su vida. Los terceros ingresaban bajo un contrato firmado por sus padres y el director de la Casa.

En 1877, bajo el gobierno de Porfirio Díaz, se reorganizó el ramo de beneficencia y decretó que las Casas de asistencia social, las cuales estaban a cargo del Ayuntamiento desde 1862, serían administradas por la junta de Dirección General de Beneficencia Pública, dependiente del Ministerio de Gobernación. Además de ello, fue durante este mandato que se empezó a considerar y a poner en práctica el Sistema de Asistencia Social Pública y Privada y se consagraron dos principios:

...el derecho de los habitantes de la República, cuando son débiles sociales-económicos, a que el Estado les preste ayuda médica, y el deber que la

⁵ En aquellos tiempos se utilizaba el término de “prohijarlos”. Para poder hacerlo, se exigían varios requisitos de los adoptantes: debían de ser de buena opinión, tendrían “convivencias” con los niños y no podían ejercer trabajos “bajos”.

sociedad tiene de contribuir conforme a sus posibilidades a la anterior erogación. Los sujetos de la asistencia eran los indigentes, huérfanos, enfermos mentales, menores que incurren en alguna falta a la ley y mujeres en trabajo de parto (Huerta 2006: 6).

Pasando los años, la Casa de niños expósitos comenzó a tener cada vez más importancia y el número de asilados crecía continuamente por lo que las instalaciones que ocupaba desde el siglo XVIII, se iban haciendo insuficientes para el número de niños. Por lo que en 1914 se empezó a buscar un edificio más grande. En 1918 se trasladaron a la calle de Josefa Ortiz de Domínguez.

Durante el periodo de Álvaro Obregón (1920-1924), la situación de la beneficencia vuelve a depender de la Secretaría de Gobernación y surge la Sociedad Protectora del Niño. En 1921 se llevó a cabo el “Primer Congreso Nacional del Niño”. En el periodo de Plutarco Elías Calles (1924-1928), las obras en materia de Asistencia Social disminuyen, sin embargo, se creó la primera “Red de Comedores Infantiles de México” y se abrió un Dormitorio para Niños.

Entre los años 1928 y 1930 se crea el “Comité Nacional de Protección a la Infancia”, el cual amparaba a los niños física, moral y socialmente. De igual forma en 1929, se establece la “Asociación Nacional de Protección a la Infancia”, con el objetivo de ampliar los programas de abasto y cuidado en caso de orfandad, abandono e indigencia. Durante el mandato de Pascual Ortiz Rubio (1930-1932) se incrementa la construcción de Casas Hogar para niños y se transformó la Casa de Salud del Periodista en Maternidad Pública. Durante el periodo de Abelardo Rodríguez (1932-1934), los niños continuaron siendo la atención en los programas de Asistencia por lo que se empezó a adoptar nuevos modelos de puericultura para el cuidado del niño. En año de 1933, la Casa de niños expósitos se traslada la Casa a Coyoacán, y es en donde continua actualmente y se le conoce como Casa Cuna.

En el periodo de Lázaro Cárdenas (1934-1940), la beneficencia pública tuvo una transformación muy importante, desde la óptica de la igualdad y justicia social se convirtió en Asistencia Social. Es decir, “el auxilio de los pobres no solo era una

buena acción sino una obligación estatal, se trataba de una responsabilidad social. De esta manera se produce lo que serán las bases jurídicas y reglamentarias de la Asistencia Social en México, así como su orientación y sus beneficiarios” (Huerta 2006: 7). Debido a ello, se creó la “Secretaría de Asistencia Pública”. También se empezaron a construir comedores públicos, hospitales, escuelas para personas con discapacidades (especialmente sordos y ciegos) y asilos. De igual forma, se creó la Asociación del Niño Indígena y el Comité de Ayuda a los Niños Españoles. “Como era de esperar las acciones asistenciales se dirigieron a los sectores débiles sociales y económicos, ciudadanos que carecen de medios de vida, gente sin trabajo, enferma y en la miseria” (Huerta 2006: 7). Posteriormente en el año de 1937 se creó el “Departamento de Asistencia Social Infantil” y para 1944, los hogares infantiles cambiaron de nombre a “Guarderías infantiles”. En 1951 se contaba ya con 45 instituciones de este tipo. Durante el periodo de Adolfo Ruiz Cortines (1952-1958), se organizó el Congreso Nacional de Protección a la Infancia. Este mandatario se preocupó por el mejoramiento de la alimentación creando comedores familiares y cocinas económicas.

Entre 1958 y 1964, bajo el gobierno de Adolfo López Mateos, se institucionalizó la Asistencia Social, es decir, ahora contaba con un presupuesto propio. Afianzó a Asociación de Protección a la Infancia y se creó el “Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado” (ISSSTE). En el año de 1961 se fundó el “Instituto Nacional de Protección a la Infancia” (INPI) y se desarrolló el “Programa para la integración de menores vagabundos”. Así mismo, México es integrado a la “Sociedad Mundial de Protección a la Infancia” y el presidente López Mateos firmó el manifiesto contra el hambre, el cual prometía cambiar la situación de los niños sin recursos y discapacitados, adultos mayores y mujeres.

Bajo el sexenio de Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970), el INPI comenzó a capacitar a los padres para lograr una buena integración familiar. En el año de 1968 es fundada la “Institución Mexicana de Asistencia a la Niñez” (IMAN), cuyo objetivo

era cuidar y proteger a los niños que se consideraban en condiciones de riesgo: huérfanos, abandonados y enfermos. Se construyó el “Hospital de Pediatría” y la “Casa Cuna Tlalpan”, la cual albergaba a niños de 0 a 4 años. De la misma manera, se construyó la “Casa Hogar Niñas” para la custodia de niñas de 4 a 15 años.

Durante el mandato de Luis Echeverría Álvarez (1970-1976), la Asistencia Social tuvo un nuevo objetivo: se debía combatir el origen de la carencia, no sólo remediarlo. La Política Social se empezó a utilizar como un instrumento de Desarrollo Social, en donde se pasó de acciones aisladas a una visión global de la Asistencia, es decir, para poder atender a los niños, era necesario atender también a la familia. Debido a ello, el INPI se reestructura en el “Instituto Mexicano para la Infancia y la Familia” (IMPI) y se creó un área administrativa llamada “Procuraduría de la Defensa del Menor y la Familia”.

De 1976 a 1982 se clasificó, por decreto del presidente José López Portillo, la Asistencia Social en dos diferentes clases de marginación, la primera era la rural y la segunda fue la urbana, esto fue con el objetivo de terminar con los rezagos sociales y que los grupos marginados tuvieran bienestar en alimentación, salud y vivienda, sin embargo, los niveles de desnutrición y mortandad infantil continuaban incrementándose. En este periodo, el “Instituto Mexicano para la Infancia y la Familia” (IMPI) y la “Institución Mexicana de Asistencia a la Niñez” (IMAN) con el objetivo de coordinar la Asistencia Privada se fusionaron y nació el Sistema Nacional Para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), cuyo objetivo es promover, fomentar y prestar servicios asistenciales, bienestar social y la nutrición, atendiendo a los niños y a las familias.

En los años de 1982 a 1988, bajo el mandato de Miguel de la Madrid Hurtado, se empezaron a llamar “vulnerables” a los grupos marginados y la Política Social es la que se ocuparía de ellos, los cuales abarcaban el 55% de la población. Al “Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado” (ISSSTE) y al “Instituto Mexicano del Seguro Social” (IMSS) les redujeron el presupuesto y se lo

incrementaron al DIF, decretándolo como el único organismo público que se encargaría de atender la asistencia social en el país, bajo el objetivo de asistir a niños, niñas y adolescentes “que hayan sido víctimas por abandono, maltrato físico o psicológico, rechazo familiar, abuso sexual o daño biopsicosocial, cuyas características puedan ser superadas bajo una atención integral” (dif.gob.mx). En 1986 aprueban la Ley sobre el Sistema Nacional de Asistencia Social, la cual unió al DIF, Centros de Integración Juvenil y al Instituto Nacional de la Senectud.

Entre los años de 1988 y 1994, sexenio de Carlos Salinas de Gortari, la asistencia social ya se encontraba inserta en el plano nacional, con una institución que partía del sector salud. Sin embargo, en los años siguientes, bajo el mandato de Ernesto Zedillo Ponce de León (1994-2000), la Política Social sufrió de una gran falta de recursos, comenzó un desabasto en la atención médica por motivo de los recortes presupuestales y la Asistencia Social solo mantenía el aspecto alimentario, por lo que comenzaron a desaparecer Instituciones de Asistencia Social, “ante la indiferencia presidencial de la asistencia social se abate del plano gubernamental generando graves problemas en la dirección del quehacer asistencial nacional” (Huerta 2006: 10). En 1995, fue eliminada la planta de raciones alimenticias del DIF Nacional, tiempo después, se realizó una reestructuración de éste creando el DIF para el Distrito Federal.

Durante el sexenio de Vicente Fox Quesada (2000-2006) se publicó la “Ley General de Desarrollo Social”, fundamentando “el enfoque de derechos, la medición multidimensional de la pobreza y la evaluación permanente de los programas de desarrollo social que se consideran cambios centrales y positivos en la Política Social en México” (Flamand 2015:217). Así mismo, se creó el “Consejo Nacional de Evaluación de la Política Social”, cuyo objetivo fue que las políticas gubernamentales fuesen más transparentes y efectivas. De igual manera, creó el “Sistema de Protección Social en Salud con el Seguro Popular”, para aquellas personas que no se encontraban aseguradas o afiliados al IMSS o ISSSTE. En este periodo, el DIF ya era considerado como el coordinador del “Sistema Nacional de

Asistencia Social Pública y Privada” y era el que formulaba y supervisaba las “Normas Oficiales Mexicanas” que regían la prestación de los servicios de salud en materia de asistencia social.

Entre los años 2006 a 2012, bajo el sexenio de Felipe Calderón Hinojosa, se creó el “Seguro Médico para una Nueva Generación”, en el cual todos los niños y niñas desde su nacimiento, estarían protegidos por un seguro médico que cubriera medicamentos, consultas y tratamientos en sus unidades de salud respectivas. En el 2008, se creó la “Estrategia Embarazo Saludable”, que garantizaba que toda mujer embarazada tuviera un seguro de atención médica para ella y su familia. En la “Ley General de Salud”, se acreditó a la asistencia social como un servicio de salud cuyos objetivos eran la promoción de la asistencia social y prestación de servicios en este campo, siendo el DIF el principal promotor de ésta.

Actualmente,

...la administración asistencial se ejerce a través de tres importantes entidades, dos secretarías de Estado, la de Salud (siendo su anterior nombre: Salubridad y Asistencia Pública) y la de Desarrollo Social y un organismo descentralizado, el Sistema Nacional DIF; además de las funciones sociales desempeñadas por otras tantas dependencias, entre ellas las procuradurías sociales. A nivel estatal, en términos generales, ocurre el mismo sistema de administración, y aun la misma estructura con Sistemas Estatales DIF, así como sistemas municipales (Huerta 2006:11).

El organismo titular descentralizado que proyecta a cada Estado en la promoción de la Asistencia Social es el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) y para esto toma como base para sus reglamentaciones la Ley Nacional. Cabe destacar, que fue hasta la creación del DIF, el origen de un cuerpo legislativo específico que se encargara de regular todo lo relacionado en materia de Asistencia Social, ya que antes de su creación, todo era creado por medio de disposiciones, decretos y reglamentos derivados de la Salud Pública. De igual manera, desde su nacimiento fue la primera vez que la Asistencia Social se implantó en un plan con dimensiones nacionales. De igual forma, todas las instituciones

denominadas “Casas hogar” son manejadas tanto por la asistencia del Estado cuyo cargo recae en el DIF o la Junta de Asistencia privada y otros organismos estatales análogos que brindan apoyo asistencial (Ibáñez; Mendoza 2017: 1542).

Presentemente, el DIF cuenta con cinco Casas de asistencia: Casa Cuna Tlalpan, Casa Cuna Coyoacán, Centro Amanecer para Niños, Casa Hogar Niñas y Casa Hogar para Varones (Cahova). La “Casa Cuna Tlalpan” es un establecimiento que otorga servicios asistenciales a niños y niñas de 0 y hasta cumplir 5 años edad, con la posibilidad de ampliar el rango de edad en casos especiales. “Casa Cuna Coyoacán” asiste a niños y niñas de 5 a 9 años. Por su parte, la “Casa Hogar Niñas” atiende de los 9 a 18 años y el “Centro Amanecer para Niños” asiste a población de entre 9 y 13 años. “Casa Hogar para Varones” (Cahova) atiende a jóvenes de 13 a 18 años.

1.5. Estudios sobre niños institucionalizados y DIF

Los estudios relacionados con la asistencia social han destacado las grandes etapas por las que han transcurrido las políticas destinadas a los niños considerados en situación de riesgo. La historia de la infancia ha mostrado las transformaciones experimentadas por los programas destinados a ellos, desde los niños “indeseables” y “expósitos” hasta los “amparados” y “pensionistas”, así como las características y las formas en las que se han sostenido en los diferentes lugares del mundo.

Algunos investigadores han analizado los programas y políticas que se le han destinado a los niños institucionalizados, así como su cobertura y sus estrategias de penetración. Sin embargo,

...la mayoría de dichos estudios no han buscado problematizar los mecanismos de normalización y de control inscritos en la atención asistencial; mecanismos que ciertos autores de otras latitudes han destacado como parte de la dimensión política de cuidado y que en nuestro país solo se han mencionado en estudios de otros grupos de niños como los llamados infractores o en conflicto con la ley (Ballesteros, Botello 2012: 216).

Ballesteros y Botello (2012) analizaron los dispositivos que se han ido utilizado en las instituciones públicas asistenciales del centro de México para atender a los niños desde 1960 hasta el 2010. Ellos entienden estos dispositivos como formas de gobierno que incluyen tres aspectos:

...morales (en tanto que se fundan en ideas o principios que guían las relaciones de gobierno), epistemológicos (en tanto se articulan en relación con ciertas concepciones sobre los objetos de poder como la sociedad, la nación, la niñez) y discursivos (en tanto se articulan en relación con ciertas concepciones sobre los objetos de poder como la sociedad, la nación, la niñez) (Ballesteros; Botello 2012: 216).

En México, desde los años 1960 a 1970, se pensaba que el internamiento transformaría los hábitos de los niños mediante una lógica disciplinaria que los alejara de sus “costumbres nocivas” y se convirtieran en sujetos normales y productivos. A todos los niños abandonados se les concebían como objetos de protección y para disciplinarlos “se utilizaba la idea tutelar propia de las instituciones cerradas de la época, como los tutelares y los psiquiátricos, lo que permitía que los trabajadores sociales de las instituciones, así como otras autoridades civiles, pudieran abordarlos y trasladarlos a los establecimientos asistenciales o de otro tipo, si así lo creían conveniente. Todo se lograba gracias al discurso legitimador del bienestar, el cual se venía utilizando desde hacía décadas para disciplinar y controlar a los niños” (Ballesteros; Botello 2012: 221).

Ballesteros y Botello analizan que una de las características más importantes de las Instituciones de Asistencia es que el internamiento y aislamiento son justamente las formas de atención que presentan los fallos más evidentes y perversos para los niños. De modo que al “recluir a cierto tipo de niños que eran rechazados por la familia y la sociedad en dichos espacios era tanto como negarlos después de haberlos generado” (Ballesteros; Botello 2012: 223).

El Estado implementa una serie de prácticas sobre los cuerpos de los niños, produciéndoles un cierto tipo de subjetividad y por ende afectándoles su proceso de construcción identitaria. Ibáñez y Mendoza (2017) señalan que.

...la institucionalización es un obstáculo para el desarrollo y la integración a la sociedad de los niños y jóvenes debido a que en la mayoría de los casos los periodos de internación no tienen un plazo determinado, o en el mejor de los casos, duplican o triplican el necesario. Es común que los niños se hagan adultos dentro de la casa hogar, de esta manera, la institucionalización representa un obstáculo al desarrollo y a su integración social posterior, principalmente por las frecuentes dificultades en recibir un trato personalizado y la ruptura de sus vínculos con los espacios normales para su desarrollo, su familia y la comunidad (Ibáñez; Mendoza 2017: 1538).

Así mismo, señalan que, tanto en países desarrollados como en vías de desarrollo, a pesar de que cumplen con la satisfacción de las necesidades de alimentación y de vivienda, no cumplen con las condiciones para que el niño logre un sano desarrollo psicológico ni físico. Señalan que todas las Instituciones asistenciales aíslan, normalizan mediante disciplina como los reglamentos, no hay relaciones favorables con los cuidadores hay poca estimulación ambiental y poca profundidad en el área psicológica.

Desde hace más de 50 años los estudios reportan que los niños criados en instituciones corren gran riesgo de retrasos en el desarrollo y trastornos incluyendo desórdenes emocionales. Los niños pequeños con una historia de atención institucional a menudo muestran pobre atención, hiperactividad, dificultad en la regulación emocional y niveles elevados de ansiedad en comparación con niños no institucionalizados (Ibáñez; Mendoza 2017: 1539).

Según las autoras, los niños que viven en este tipo de instituciones presentan graves problemas en el área de la salud mental, situación que también depende de la edad en la que el niño fue ingresado a la institución y sus vivencias. Ellas señalan que los problemas más comunes son conductas autistas, dificultades en el apego, problemas del desarrollo, depresión y ansiedad, problemas escolares y comportamentales. Estos problemas conllevan a que, al llegar a la adolescencia, presenten falta de satisfacción, demanda de atención y afectividad. Situaciones que desembocan en conductas agresivas.

“Todas estas características surgen a partir de la privación de afecto que han sufrido y se desarrollan como una fuerza de supervivencia. En este sentido no es sorprendente que los niños criados en instituciones presenten retraso en el desarrollo como consecuencia de la vida institucional; la población de las casas hogar suelen ubicarse por debajo de los niveles esperados de

crecimiento físico, cognición y desarrollo del comportamiento general; el tipo de apego tiende a ser inseguro y el desarrollo socioemocional suele ser tardío en comparación con los menores no institucionalizados” (Ibáñez; Mendoza 2017: 1540).

Capítulo 2.

El Centro Amanecer

El Centro Amanecer es una institución perteneciente al Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) y se encarga de albergar a niños de 9 a 12 años de edad que sufrieron diferentes situaciones de violencia familiar, maltrato, explotación y abuso, también hay niños que están en espera de la custodia, por situaciones económicas o protección a migrantes. La mayoría han transitado por Casa Cuna Tlalpan, después a Casa Cuna Coyoacán y ahora en Centro Amanecer y posteriormente a Casa Hogar para Varones (Cahova), la cual comparte terreno con el Centro Amanecer, rejas y ventanas las dividen. Cuando se inició el trabajo de campo, se encontraban viviendo 32 niños, actualmente viven 24, el jefe de doctores del Centro comentó: “cuando yo llegué eran 32 niños, ahora, ¿cuántos son ahora? ¿24? Se fueron muchísimos en muy poco tiempo” (jefe de doctores 31/01/18). Así mismo, llegaron cuatro niños nuevos, dos ya están incorporados con los demás niños, Rodrigo llegó de Casa Cuna Coyoacán y Valentín de Honduras, y los otros dos siguen en cuarentena, ambos migrantes.

La puerta de la entrada del Centro Amanecer, es una reja alta de color blanco, siempre vigilada por un policía. Cuando entras lo primero que ves es el estacionamiento de los trabajadores y de los camiones del DIF, al lado del estacionamiento hay un huerto en donde los niños cuidan una planta. En frente, hay un auditorio que se utiliza para las sesiones de caninoterapia, esta es una terapia con perros en donde un entrenador les enseña a los niños que tienen “mal comportamiento, desadaptación, problemas de aprendizaje y los más conflictivos” (Lic. Erika Castro Jefa del Departamento de Psicopedagogía) a darles órdenes, de comer, premios y caminar junto a ellos. Así mismo, el salón se utilizaba para las clases de baile, uno de los hijos de un psicólogo les estaba enseñando a bailar a los niños, sin embargo, solo asistían 3 máximo 4, actualmente esas clases ya no se

están dando. Pasando este auditorio, se llega a las escaleras que suben al piso de las oficinas y salones. A lado hay una puerta que conduce a las canchas, estas también son utilizadas por los varones en donde juegan football y basketball, en algunas ocasiones la caninoterapia también se realiza aquí. Me explica la Licenciada Erika: “Antes se compartían las canchas con los varones, jugaban los niños y ellos juntos, pero debido al abuso por parte de los varones, se acordó que en un horario los niños jugarán y en otro los varones. Aunque a veces bajan los varones y juegan con ellos, pero bueno” (Lic. Erika Castro Jefa del Departamento de Psicopedagogía).

Debajo de las escaleras, hay otra puerta vigilada por un policía que conduce al patio central, las habitaciones, sala de televisión, enfermería y comedor. Ningún niño puede salir sin el permiso de un orientador. Esta puerta ni a los niños ni al personal les gusta, Jorge un niño de 13 años dice: “No me gusta que haya tantos policías y esa puerta, esto parece cárcel”. Una de las orientadoras, Irene, dice: “cuando no hay policía la cierran con llave, en un temblor ¿a dónde vamos?”

El Centro Amanecer tiene dos pisos, en el primero se encuentran las habitaciones de los niños, las regaderas, los baños, la sala de televisión, el comedor, la enfermería, el almacén de comida, el patio y unos cuartos que son de Casa Hogar para Varones. Hay 7 habitaciones en donde se dividen a los niños por edades:

Habitación 1	Habitación 2	Habitación 3	Habitación 4	Habitación 5	Habitación 6	Habitación 7
Juan (10 años) Fernando (11 años) Mateo (10 años)	Sergio (10 años) Santiago (11 años) Lucas (10 años) Moisés (12 años)	Esta habitación era de Marco, Maximiliano, Imanol, Nicolás, Gustavo y Diego, todos tenían 13 años, algunos ya cumplieron 14 y justamente por la edad, ahora viven en Casa Hogar para Varones "(Cahova).	Esta habitación le llaman "Stock", y se usa para guardar la ropa de los niños, el shampoo, jabón, toallas. Los orientadores también la utilizan de oficina, tienen un escritorio y sillas.	Benjamín (12 años) Luis (10 años) Jacobó (11 años)	Dante (12 años) Santiago (12 años) Pablo (11 años) Jorge (12 años) Gabriel (12 años)	Iván (8 años) Omar (9 años) Axel (9 años) Rodrigo (9 años)

Reglamento de Amanecer

Son obligaciones de los niños del Centro.

Cumplir con las normas internas de organización y funcionamiento del Centro.

Tratar con respeto a sus familiares, representantes, compañeros, visitantes y personal del Centro, así como dirigirse a ellos con vocabulario apropiado.

Utilizar adecuadamente las instalaciones del Centro, y el material que se le proporcione para su uso personal, ayudando a mantener limpias y presentables las áreas de uso común.

Dar cumplimiento puntual y ordenadamente con el programa de actividades establecido en el Centro.

Atender su aseo, aliño y arreglo personal, cuidando los artículos para su uso. Conservar el orden y respeto debidos, en las actividades que desempeñe y abstenerse de amenazar o agredir, física o verbalmente a sus compañeros o personal del Centro.

Informar a las autoridades del Centro, sobre cualquier situación que altere el orden, ponga en peligro su integridad, la de sus compañeros, las visitas o personal del Centro, así como los actos que puedan causar daños a las instalaciones del Centro o bien a terceros.

También son obligaciones de los niños, residentes de los Centros.

Dar uso adecuado a los alimentos.

Presentarse al comedor, en el horario establecido y en actitud de orden.

Cumplir con su responsabilidad en su habitación (tendido de cama, arreglo de su espacio personal y buro)

Mantener aseada y en buen estado su habitación, así como con responsabilidad las áreas de uso común y que de manera específica se les asigne.

Acudir puntualmente a clases, con útiles escolares y uniformes correspondientes, cumpliendo su horario de estudio y tareas en el centro.

Mantener el orden y la disciplina de su habitación, respetando el sueño de sus compañeros al interior del Centro.

Conservar el inmueble del Centro, áreas comunes, mobiliario, transporte y equipo que lo integran.

En ninguna circunstancia se podrá tomar objetos de sus compañeros, visitas o personal del Centro.

Asistir a los actos cívicos, cita médicas, psicológicas y pedagógicas que se le asignen.

Abstenerse de introducir al Centro, revistas, libros, videos o cualquier otro artículo u objeto que altere el orden, o afecte la integridad física o psicológica de sí mismo o de sus compañeros.

Abstenerse de introducir al Centro armas u objetos peligrosos de cualquier tipo, cigarros, bebidas alcohólicas, sustancias tóxicas, estupefacientes, psicotrópicos o sustancias que generen efectos similares.

Abstenerse de acceder a otras áreas habitacionales o administrativas, sin previo permiso o autorización para ello.

Abstenerse de salir o abandonar el Centro, utilizando para ellos bardas, ventanas u otras áreas del inmueble (Reglamento 2017).

Cada una de las habitaciones, incluso la sala de televisión y el comedor tienen un reglamento, los cuales fueron creados por el director Mario Gutiérrez, el jefe de Orientación:

Reglamento de Sala de Televisión

Si uso lentes, debo usarlos cuando veo la televisión

Evitar ver cualquier programa con contenido violento o sexual.

Evitar consumir alimentos (de cualquier tipo) dentro de la sala de televisión

Solo en caso de que los orientadores autoricen o lleven un control del consumo.

Queda prohibido el uso de tabletas, bocinas, audífonos, pelotas, balones, bicicletas, patinetas, etc.

El volumen máximo de la televisión deberá contemplar hasta el número 50.

Las sillas siempre deberán permanecer en perfecto orden.

Las películas se verán bajo la supervisión de un adulto.

La sala de televisión permanecerá abierta hasta las 21:00 horas.

El vocabulario y comportamientos inadecuados también serán motivo de sanción.

La sala de televisión deberá permanecer limpia y en orden.
En caso de irrumpir alguna de las reglas antes mencionadas, la sala permanecerá cerrada siete días.

Reglamento del comedor

Mastico con la boca cerrada
Me siento correctamente en la silla
Utilizo los cubiertos adecuadamente
Guardo silencio durante el desayuno
Si deseo conversar, lo hago en voz baja, con respeto y solo con los compañeros de mesa durante la comida y la cena.
No regalo ni tiro mis alimentos
Lavo mi loza en la comida y cena
Respeto a mis compañeros
Pido las cosas por favor y doy gracias
Mantengo limpio mi lugar
Dejo mi loza y los residuos en el lugar indicado.
Nota: De no cumplir con el reglamento del comedor tendré como consecuencia lavar la loza de todos y recoger las mesas, además de mantenerlas limpias durante una semana (Reglamentos Internos DIF).

En el Centro Amanecer los niños realizan diferentes actividades, entre ellas está la Caninoterapia, que ya se había mencionado anteriormente, en donde llegan dos entrenadores de perros con 4 labradores. Psicopedagogía, trabajo social y psicología canalizan a los niños para saber quién necesita más la ayuda. En esta terapia les enseñan a los niños a calmar, mandar y darle de comer a los perros. Los niños que se detonan más, con dificultades de aprender, los más aislados y los más rebeldes son los que toman la terapia.

El jefe de orientadores, Mario, organizó un equipo de football con los que él considera mejores y todos los días van a entrenar al parque. Algunos niños dejaron de ir, por ejemplo, Jorge. A él le gustaba mucho ir a entrenar, sin embargo, decidió ya no ir. Uno de los orientadores, Hugo, dijo: “dejan de hacer las cosas, se aburren muy rápido. No confían en sus aptitudes”. Todos los martes a las 5 de la tarde, dependiendo del clima, los niños van a nadar a la alberca que está en la Casa de los Varones. Otra de las actividades son las convivencias con los familiares de los niños y los que no tienen familiares tienen convivencias voluntarias, pueden ser

profesores u otras personas de casas DIF. La Licenciada Erika, la jefa del departamento de Psicopedagogía explica cómo funcionan las convivencias:

Aquí recibimos a niños desde los 9 años hasta los 12 años, los motivos por los que ingresan pueden ser diferentes, desde su derivación de Casa Cuna Coyoacán, que también es un Centro que pertenece al DIF Nacional, es decir que los niños que ya tienen arriba de 9 años o van a cumplirlos tienen que pasar a Amanecer. También hay otros niños que llegan por alguna situación de violencia física o abandono.

Convivencias y visitas

Ahora, si es que viene de Casa Cuna Coyoacán y ahí hicieron contacto con alguna visita, entonces esa visita también pasa al Centro Amanecer. Nosotros les damos continuidad. En el caso de que sean niños de nuevo ingreso, por ejemplo, un niño que llegó por maltrato. El trabajo de todo el Centro es hacer que exista un contacto familiar ya que no podemos dejar de lado el tema de la familia, tenemos que vincular al niño porque se le debe dar una identidad de saber perteneciente a una familia. Nosotros podemos hacer que suceda esta convivencia, pero siempre y cuando sea favorable para el niño.

En el caso de que sea un niño que venga de Casa Cuna Coyoacán y no tenga visita o un niño que entró por abandono, nosotros se la conseguiríamos. La realidad es que la mayoría de las convivencias que tienen los niños se dan porque los conocen en los entornos en donde ellos se desarrollan, que puede ser escuela o, por ejemplo, tenemos a un niño que su visita es una orientadora desde que estaba en Casa Cuna Tlalpan, ahí lo conoció y se fue haciendo su visita voluntaria hasta la fecha.

Los requisitos para ser visita

No cualquier persona puede llegar a ser visita solo porque lo quiera. El primer paso es hacer una valoración, escuchamos por los que se quiera ser visita voluntaria y tener convivencia con el niño y hacemos una valoración desde el área de Psicología y Trabajo Social. Si no pasa la valoración, si no presenta algo favorable para el niño entonces no se permite. Del mismo modo, se cuidan mucho las expectativas de los niños, porque la mayoría quieren ser adoptados, entonces esa parte hay que cuidarla mucho. Se debe de saber cuál es la razón de esa visita.

La ventaja de las visitas es que les dan a los niños ese sentimiento de que alguien se preocupa por ellos y que ahí estará. A nosotros nos ayuda mucho en la parte emocional, escolar, en su independencia de los niños.

Las adopciones

Cuando una persona quiere adoptar, es un trámite diferente. El primer acercamiento es en Procuraduría, ahí es en donde hacen la valoración de los solicitantes de adopción. Después de ésta, se determina un "Certificado de Idoneidad", si los solicitantes lo obtienen, pasan a una lista de espera en

donde aguardan a que se le designe al niño. Los solicitantes no eligen al niño, solo pueden decir de qué edad lo quieren.

¿Qué hace a este trámite tan tardado?

Después de que los ponen en lista de espera, los de Procuraduría se reúnen con los Centros, se llama "Comité Técnico de Adopción" y su labor es analizar las solicitudes de los padres. Por ejemplo: El matrimonio Carrillo quiere un niño de 5 años. Casa Cuna Coyoacán dice que tienen propuesto a un niño que cubre el perfil solicitado. Por eso es que puede ser un poco tardado.

Una vez que se asigna un niño en adopción, hay lineamientos que se deben seguir y que marcan tiempos:

Presentación documental: un día

Tiempo de respuesta de los papás: tres días

Presentación física: un día

Convivencia interna: un mes, treinta días hábiles

Convivencia externa: treinta días hábiles

Acogimiento preadoptivo: treinta días, este es cuando los solicitantes se los llevan a su casa, como si fuera su hijo. Procuraduría elabora un acta para que pueda ser entregado, porque duermen con ellos, viven con ellos.

Estamos hablando de tres meses y si en estos meses los profesionales de Psicología y Trabajo Social determinan que hay un vínculo favorable, empatía y adaptación, entonces se realiza el proceso judicial de adopción que significa oficializar ante el Ministerio Público ante el juez que los solicitantes se vuelven padres y les dan su acta de nacimiento (Jefa de Departamento de Psicopedagogía Erika Castro: 24/10/2017).

Las convivencias son todos los viernes. Los niños también reciben ayuda psicológica. En el Centro hay 6 psicólogos, y cada niño es atendido una hora a la semana o dos horas dependiendo el caso.

En el Centro Amanecer el personal de trabajo consta de:

Orientadores	Psicólogos	Pedagogas	Contador	Trabajadoras Sociales	Cocineras	Enfermeros	Doctoras	Jefes de Departamentos
Turno Matutino Isabella Jimena Emma Turno Vespertino Simón Martín Irene Turno Nocturno Martina Pedro Hugo Sara Claudio Alberto Andrés Laura	Romina Rodríguez Raquel Domínguez Aracely Valeria Alfonso Alicia	Aurora Violeta	Raúl	Mercedes Valentina Jazmín Gloria	Lunes a viernes: Tomás (pasante) Evelyn María Fines de Semana: Eleonor Lucano	Andrea Sofía Julio Lucía Jennifer Paula Daniela	Julia Alba Lorenzo	Subdirector del Centro Amanecer: Oliver Méndez Jefe de Orientadores: Mario Gutiérrez Jefa de Psicopedagogía: Erika Castro Jefa de Trabajo Social: Claudia Pérez

Al subir las escaleras de lado izquierdo se encuentra la Oficina de Educación y Formación, la cual es la Oficina del Jefe de orientadores Mario, después está el salón 2 que es el de la maestra Aurora. A lado se encuentra la oficina del subdirector del Centro, Oliver. Continúa una oficina que nunca está en uso. Después hay una puerta para la salida de emergencia que se conecta con la Casa de Varones. Sigue la oficina del abogado, la ropería, el cuarto de la fotocopidora, la bodega general, una reja que se conecta con la Casa de los Varones en donde a través de ella se ven sus oficinas. Con respecto a esta reja, la Licenciada Erika dice: “No debería de existir esta reja, debería de ser pared, luego los varones están ahí platicando con los niños”. Después se encuentra el salón 1, que es el de la maestra Guadalupe, sigue la oficina del administrador y contador. A lado de ésta empiezan los consultorios de psicología, la oficina de psicopedagogía, la oficina de psicología, el baño de las mujeres, el baño de los hombres, la sala de computo, la oficina de mantenimiento, un elevador que no funciona, un extintor y las escaleras.

Cada salón también tiene sus horarios para que los niños suban a hacer la tarea y antes de subir ya deben de estar bañados, por ejemplo:

Salón 1	Salón 2
4: 00 - 4: 45 Equipo 1: Omar, Axel y Miguel	4: 00 – 5:00 Luis, Gabriel y Jacobo
4: 45 – 5: 30 Equipo 2: Federico, Iván y Moisés	5: 00 – 6:00 Fernando, Christian, Juan y Benjamín
6: 30 a 7: 30 Equipo 4: Santiago, Jorge y Pablo	6: 00 - 7: 00 Santiago, Lucas, Sergio y Mateo

Planteamientos centrales y marco teórico

Contar la vida de los niños en la institución, no es solamente contar un día normal en su cotidianidad, es contar vidas marcadas por la violencia, abandono, enojo, incertidumbre, tristeza, miedo, perdidas, duelos y cambios constantes. Para poder entender la vida de los niños, es necesario analizar y comprender las estrategias y aparatos de control que la institución crea y que recaen sobre las subjetividades de los niños, moldeándolos y estigmatizándolos mediante modelos adultocéntricos, haciendo que se crea que los niños que viven en Instituciones se vean vulnerables, débiles y marginados.

Según la Red Latinoamericana de Acogimiento Familiar (RELAF), en México el Estado no está garantizando un sistema de protección de derechos de la niñez y adolescencia institucionalizada que centre su actuar en el fortalecimiento de la familia de origen, la extensa y la comunidad como ámbitos privilegiados para el desarrollo de esta población. En su lugar, se sigue considerando como primera opción la institucionalización, pese a que los estudios han dado a conocer que mucha de la población interna cuenta con padres y/o familiares. En las instituciones de asistencia social, como el Centro Amanecer, predomina la concepción del niño como objeto de protección y no como sujeto de derecho por lo que la atención está orientada a la satisfacción de las necesidades básicas dejando de lado la particularidad (RELAF 2010).

En esta investigación me ocuparé de analizar y entender las funciones que estas Instituciones llevan a cabo sobre los niños, las cuales no son solo labores de humanitarismo, caridad o bienestar social, sino primordialmente son funciones de gobierno en donde los educan para convertirse en sujetos adecuados, *normales*, en sujetos susceptibles de ser *gobernados*, *controlados*, listos para pasar a la siguiente

institución de encierro. Debido a que gobernar es también estructurar el campo de la acción posible y estructurar las capacidades de los otros para actuar (Foucault 2002: 113).

Así mismo, analizaré cómo perjudican las vivencias y la institución el desarrollo emocional de los niños. Mi argumento es que, el desarrollo de un niño que ha vivido con sus padres no es igual al de un niño que ha vivido la mayor parte de su vida en una institución de asistencia social, por tanto ¿de qué manera viven cada etapa del desarrollo los niños institucionalizados? ¿Cómo afecta la institución el desarrollo de la personalidad y emocional de los niños? Teniendo en cuenta que no se puede analizar el desarrollo si se deja de lado su contexto institucional, Erikson (1965) y Vygotsky (1962) afirman que el contexto en el que vive la persona es fundamental para la formación de su desarrollo, debido a que éste mediante sus ejercicios de poder, como los discursos estigmatizantes, aparatos de control que moldean y gobiernan, se interiorizan en los niños. Volnovich (1999) explica que los investigadores

...estamos acostumbrados a separar y mantener divididas la realidad interna psíquico-afectiva de un individuo, de la realidad externa que generalmente envuelve lo político-social-económico. Esta división corresponde a un campo imaginario necesario para la vida que escinde el yo del sujeto, de la realidad que lo circunda. Es esta misma imaginarización la que lleva a considerar al psicoanalista o al psicólogo como capaces de dar cuenta de esa realidad interna, así como el sociólogo, el antropólogo y hasta el político serían detentadores del saber sobre la realidad exterior. En realidad, la subjetividad, tanto en sus vertientes conscientes como inconscientes, está siempre constituida desde la exterioridad, y la necesidad de un yo individual no consiste más que en un equipamiento que la cultura otorga al ser humano para poder defenderse de la realidad que lo rodea sin “ser” esa realidad (Volnovich 1999: 19).

Este tipo de Instituciones, a pesar de que su labor es cuidar y ayudar a los niños, debido a su visión adultocéntrica⁶ y normalizadora⁷, invisibilizan a los niños y

⁶ Situación que desde la Edad Media hasta nuestros días no ha podido eliminarse. El adultocentrismo es “cuando la autoridad legítima y unilateral reposa “naturalmente” en los adultos” (Gallardo 2006: 230)

⁷ Para Foucault (1976), “la penalidad perfecta que atraviesa todos los puntos, y controla todos los instantes de las instituciones disciplinarias, compara, diferencia, jerarquiza, homogeniza, excluye. En una palabra, *normaliza*” (Foucault 1976: 170).

les quitan su voz, impidiéndoles la posibilidad de tener una participación u opinión en las salidas que pueden tomarse ante las condiciones que viven. Desde la Edad Media, la conceptualización dominante de la infancia hasta la época actual ha sido la que privilegia la adaptación adultocéntrica del niño. La investigadora Azaola (2014), refiere que los albergues para los niños en México están en condiciones deplorables, no hay una supervisión adecuada por parte del Estado por lo que los niños quedan a cargo completamente de la institución donde generalmente suelen ser victimizados. El Centro Amanecer no solo funge como un lugar en donde los niños viven, es una zona que les remarca y reitera día tras día que el estar ahí significa ser “diferentes”, ser “niños DIF”.

Es importante generar más investigaciones centradas en la importancia de escuchar la voz de los niños porque ellos son los únicos que pueden decirnos qué sienten, cómo se sienten y por qué se sienten así. El ser niño no es sinónimo de ser menos o cómo antes se pensaba un “adulto incompleto”, es todo lo contrario, son seres capaces de enfrentar toda adversidad y esta investigación intenta hacer una modesta contribución al respecto.

Violencia y vínculos afectivos

Hay ciertas formas de violencia que se ciernen sobre los niños. La primera es la que se ha denominado “violencia por aceleración” (Besserer: 2014). La rápida confrontación con responsabilidades de adulto (como atender las carencias afectivas de sus familiares) acelera sus trayectorias de vida perdiendo la oportunidad de recibir de la sociedad los insumos para construir la socialización, madurez, experiencia. Esta situación, es en parte agravada por una “violencia por dis-localación”. La distancia física y la reducción en la comunicación con sus padres actúa como una forma de violencia que se expresa en pérdidas que son reparadas por los niños con un esfuerzo que sorprende, pues asumen como propias las tareas de reconstruir los lazos familiares deshechos.

Un concepto clave para poder entender esta tarea de reconstrucción es el de “duelo” de John Bowlby (1896), la cual, en un sentido amplio, abarca “diversas reacciones a la pérdida de un ser querido, incluyendo aquellas que dan lugar a un resultado patológico y asimismo las consecutivas a una pérdida” (Bowlby 1986: 115). Los niños en la institución viven constantes duelos, no solo por la pérdida total o alejamiento temporal de la familia, sino también al momento de cambiar de institución, ya que, al llegar a su nueva “casa”, ellos inician un nuevo proceso de adaptación y de duelo al perder los vínculos que había construido tanto con los niños, el personal en las Instituciones anteriores y en algunos casos con sus hermanos. Los niños viven en constantes pérdidas y duelos y al repetirse esto continuamente, “desembocan en una sensación de no ser amado, de estar abandonado y rechazado” (Bowlby 1986: 25). En esta investigación, analizaré con quiénes los niños crean y sustituyen el vínculo afectivo perdido, con el que pueda sentirse apegado de un modo gradual. Lo que, para Bowlby (1986), sería aceptar definitivamente la pérdida como algo irremediable.

Para Bowlby (1986), el proceso de duelo consiste en tres etapas: protesta, desesperación y desapego. La etapa de protesta puede durar días, incluso semanas dependiendo de cada niño, esta es la etapa en la que exigen mediante gritos, enojos y llantos que su familia, específicamente la madre, regresen por ellos. En la etapa de desesperación, el niño llega a tranquilizarse, sin embargo, sigue anhelando que la madre llegará por él, pero al pasar el tiempo y ver que no regresa, sus esperanzas se marchitan y entra en la fase de la desesperación. Estas dos fases pueden ser alternadas, la esperanza se convierte en desesperación y ésta en esperanza renovada. La etapa de desapego consiste en un cambio, para Bowlby el más importante, en donde el niño comienza a olvidar a su madre, de modo que, si regresara por él, se mostraría desinteresado y quizás hasta aparentaría no reconocerla.

En cada una de estas fases, el niño incurre fácilmente en rabietas y episodios de comportamiento destructivo, que con frecuencia son de una inquietante

violencia, con sus compañeros y con ellos mismos. Ahora bien, “consecutivamente a una pérdida inesperada, parece darse siempre una fase de protesta durante la cual, la persona desolada aspira, bien en la realidad, bien en sus pensamientos y sentimientos, a recuperar a la persona perdida” (Bowlby 1986: 71).

La crisis del Desarrollo

Para René Spitz (1988), el intercambio del vínculo afectivo, “se inicia en la primera hora de vida, y dado que todo desarrollo posterior se afirma en él, lo he denominado *educación fundamental*. Sin ella se produce un paro total del desarrollo y la supervivencia del niño corre peligro” (Spitz 1988: 39). Esto, él lo fundamenta en sus estudios sobre “Niños del Hospitalismo”, en donde sufrían privaciones emocionales. “La separación de un niño pequeño, de su madre, tras haber establecido una relación emocional con ella, puede resultar tan nociva para el desarrollo de su personalidad” (Bowlby 1986: 25). Cuando los niños sustituyen el vínculo afectivo con algunos de sus compañeros y logran establecer una relación emocional con ellos y organizar su vida para poder adaptarse a las circunstancias de la institución, vuelven a sufrir otra pérdida y otra ruptura de vínculos al momento de que los chicos con los que se apegaron, al cumplir cierta edad, pasan a Casa Hogar para Varones, y comienza de nuevo el duelo.

La pérdida de los vínculos maternos, familiares, afectivos en general, ocasionan que el desarrollo de la personalidad se vea alterado. “Muchas desviaciones corrientes parecen ser consecutivas a una experiencia de esta índole, desde la formación de un carácter delincuente, hasta una personalidad con tendencia a estados de ansiedad y enfermedad depresiva” (Bowlby 1986: 65).

A lo largo de la historia, la infancia ha sido caracterizada como una etapa de la vida con un periodo determinado de duración, es decir, definida como transitoria. Autores como Freud (1908), Erikson (1965), Vygotsky (1962), entre otros, han elaborado distintas etapas de desarrollo. Por ejemplo, para Freud existen 5 etapas a las que les denominó “psicosexuales”: 1) la etapa oral; 2) etapa anal; 3) etapa

fálica; 4) etapa de latencia y 5) etapa genital. La *etapa oral* inicia en el nacimiento hasta los dieciocho meses, es aquí cuando el bebé es “sólo boca”, siente una gran satisfacción al chupar, por tanto, sus zonas erógenas son los labios y la boca. La *etapa anal* su periodo es de los 18 meses hasta los 3 años, aquí el niño encuentra satisfacción en sus movimientos intestinales y la manera en cómo se le enseñe a controlar su excreción determinara si hay o no una resolución eficaz de la etapa. La *etapa fálica* es de los 3 a los 5 años y el suceso más importante que sucede es el “complejo de Edipo” en el cual el niño “toma conciencia de su madre como un objeto sexual” (Rappoport 1972: 74). Es una etapa en la que el niño desea a su madre y sufre de ansiedad por el poder de su padre. Y según Freud, este conflicto es resuelto cuando se “identifica”⁸ con el padre y con la represión de sus sentimientos hacia su madre. La *etapa de latencia* inicia a los 5 años y termina a los 12, aquí el niño entra en una etapa de “reposeo” para poder llegar a la siguiente etapa de desarrollo sexual. Es como una calma después de la tempestad de la crisis edípica. Según Freud, en esta etapa inicia la escuela y esto absorbe muchas de sus energías. La *etapa genital* es de los 12 a los 18 años, aquí los objetos sexuales de los niños son las personas del sexo opuesto. Se puede dar la ocasión de que algunos niños no lograron resolver en conflicto edípico lo que conlleva a una confusión para afrontar las energías sexuales.

A pesar de que Erik Erikson (1965) difirió en varios aspectos de la teoría de Freud, siendo que este último recalca los determinantes biológicos del comportamiento, Erikson se interesa por todas aquellas influencias culturales y sociales que afectan al desarrollo, siendo en esta investigación un enfoque primordial. Para Erikson su preocupación principal es el crecimiento del “ego” y cómo la sociedad lo moldea. Para este autor son ocho “crisis” las que influyen en el desarrollo y solo si se logran resolver cada una se puede pasar a la siguiente. 1) Sentido de la confianza básica; 2) sentido de la autonomía; 3) sentido de la iniciativa;

⁸ La identificación es un proceso de imitación de todo lo que es el padre (actitudes, comportamiento). Termina al momento en que el niño adopta su papel sexual apropiado y con el sistema moral del padre.

4) sentido de la industria; 5) sentido de la identidad; 6) sentido de la intimidad; 7) sentido de la generatividad y 8) sentido de la integridad.

El *sentido de la confianza básica* se da en nacimiento a los 18 meses y es la fase de adquisición de la esperanza. El *sentido de la autonomía* se da de los 18 meses a 3 los años, esta fase es la de adquisición de la voluntad. El *sentido de la iniciativa* se da de los 3 a 7 años y es la fase de la superación de la culpa y la realización de la finalidad. En el *sentido de la industria* que se da de los 7 a 11 años, etapa en la que se encuentran los niños del Centro Amanecer, es la de realización de competencia, adquisición de un sentido de la industria y rechazo de un sentido de la inferioridad. La crisis del *sentido de la identidad* se vive de los 12 a los 20 años, y es la fase de adquisición de la identidad y de la superación de un sentido de la difusión de la identidad y la construcción de la fidelidad. Con base en los planteamientos de Erikson, surgen las siguientes preguntas ¿de qué manera los niños en el Centro Amanecer superan los problemas por los cuales se encuentran en la institución? siendo estos problemas de abuso, explotación, violencia, abandono, entre otros, ¿qué tácticas utilizan para poder resolver estos conflictos? Y si no los han logrado resolver ¿qué sucede con su desarrollo?

Al igual que Erikson, Vygotsky (1962) afirma que el contexto en el que vive la persona es fundamental para la formación de su desarrollo, no se puede entender el desarrollo de la personalidad y emocional de los niños y adolescentes sin su contexto actual, es decir, su vida en la Casa Hogar. Para Vygotsky existen tres niveles de desarrollo: 1) el cultural; 2) el interpersonal y 3) el individual. El *nivel cultural* subraya la importancia de observar el desarrollo desde la perspectiva del contexto en el que se vive y se desenvuelve la persona. El *nivel interpersonal* observa al sujeto en sus actividades de interacción con los demás. El último nivel es el *individual*, en el cual la persona es vista como un constructor activo de su desarrollo, es el protagonista de su crecimiento. Sin embargo, según Vygotsky, no se puede considerar esta interacción como un proceso “uno a uno”, entre sujeto y entorno. Lo determinante es siempre la interacción con la dimensión social, es por

esto que Vygotsky difiere del pedagogo Jean Piaget, debido a que para este autor la interacción social y la influencia del contexto histórico-cultural no tienen un peso definido, porque hay fases en las que cada persona las va atravesando en su propio “viaje” a la adultez.

Institución, subjetividad, poder y tácticas

El Centro Amanecer lo analizaré como una institución Total con base en la definición y análisis de Erving Goffman (1970), siendo ésta para él: “un lugar de residencia y trabajo, donde un gran número de individuos en igual situación, aislados de la sociedad por un periodo apreciable de tiempo, comparten en su encierro una rutina diaria, administrada formalmente” (Goffman 1970: 13). Una de las características más importantes de este tipo de Instituciones es que absorben parte del tiempo de los niños, proporcionándoles a cambio un mundo propio, siendo el cuerpo es su objeto de referencia en cuanto a un trabajo profundo se refiere. Esta investigación también analizará las formas mediante las que el cuerpo del niño es atravesado por el poder mismo que se instala, según Foucault (1976), en sus cerebros interiorizando así el control, la vigilancia y el orden, para constituirse en cuerpos dóciles con el objetivo de establecer un orden disciplinario, esto mediante los reglamentos del Centro Amanecer.

Goffman explica que las Instituciones totales se dividen en cinco grupos (1. Orfanatos, asilos y albergues; 2. Hospitales para enfermos infecciosos y hospitales psiquiátricos; 3. Cárceles, campos de trabajo y concentración; 4. Cuarteles, bancos, escuelas de internos; 5. Abadías, monasterios, conventos y claustros), el Centro Amanecer se encuentra en el primer grupo, debido a que estas son “las Instituciones erigidas para cuidar de las personas que parecen ser a la vez incapaces e inofensivas: son los hogares para ciegos, ancianos, huérfanos e indigentes” (1970: 20). En el transcurso de la investigación, se irá notando como el Centro Amanecer, produce una ruptura de barreras, sus actividades se realizan en compañía de los demás niños, todas las actividades se encuentran programadas e impuestas por un

grupo de funcionarios mediante normas. Siendo estas, las características más importantes de las Instituciones Totales.

La institución se ocupa de todos los aspectos de los niños: conducta, valores, actitudes, educación. Regulan las horas de dormir, cuanto y a qué hora deben desayunar, comer y cenar, que deben vestir, regulan sus movimientos del cuerpo y todo esto de manera ininterrumpida, lo que Foucault llama “disciplina incesante” (1978: 271). Analizaré, cómo es que, los niños por medio del mecanismo disciplinario se reducen del “ser” al “para ser” dejando a un lado el sentido de la propia existencia lo cual conduce a que la subjetividad se vea afectada debido a la racionalización de la dominación.

La subjetividad, tanto en sus vertientes conscientes como inconscientes, está siempre constituida desde la exterioridad, y la necesidad de un yo individual no consiste más que en un equipamiento que la cultura otorga al ser humano para poder defenderse de la realidad que lo rodea sin “ser” esa realidad. En efecto, la madre, como fuente discursiva de la realidad genera en el niño, un mundo donde es llevado a diferenciar su *yo* de su *no-yo*, su interioridad de la exterioridad, y hasta la significación de su cuerpo y del cuerpo de los otros, siempre a partir de los significantes que dominan la vida de los propios padres (Volnovich 1999: 19).

Los trabajos de Philippe Ariès (1962), Lloyd deMause (1974), Jacques Donzelot (2008), Jacques Gélis (1990), entre otros, nos recuerdan que la infancia no es un hecho natural, sino que es construido bajo visiones adultocéntricas debido a que el modo de instituir a los niños depende del adulto, del que se supone construye su destino: “si los Estados nacionales requieren del tipo del ciudadano, y si el ciudadano se define por su modo específico de relación con la ley, el Estado nacional establece el dispositivo familiar-escolar de tal modo que los niños se organicen en torno de los principios legales” (Lewkowicz 1999: 170).

En la filosofía moderna, la subjetividad era asociada al mentalismo y racionalismo, pero con los trabajos de Freud, quien presentó a la psique como un sistema dinámico superando el enfoque fragmentario del comportamiento como reacción a estímulos internos y externos y de igual manera con los trabajos de

Vygotsky, quien presentó a la mente como inseparable de la cultura se pudo empezar a ver la subjetividad bajo una perspectiva diferente, con base en una comprensión histórico-cultural. Los aspectos de la vida social, es decir, los espacios simbólicamente producidos por la cultura son los que concurren para la formación de la subjetividad.

La subjetividad está constituida (...) en los diferentes espacios sociales en que este vive. El carácter relacional e institucional de la vida humana, implica la configuración subjetiva no apenas del sujeto y de sus diferentes momentos interactivos, sino también de los espacios sociales en que esas relaciones se producen (González 2006: 44).

Los niños no están determinados de por sí, lo que los hace ser niños no se encuentra en su pertenencia genética, no disponen de una naturaleza extrasituacional, al contrario, son el producto del contexto social en el que se desenvuelven, siendo en este caso, Institucional. Esta perspectiva fue fuertemente criticada por María Montessori (1986), ya que ella decía que la infancia perfecta sería cuando el niño sea el que vaya conquistando el ambiente, no al revés. Para esta pedagoga el desarrollo y la educación de los niños, debe basarse en las leyes de la naturaleza y no en ideas preconcebidas y prejuicios de los hombres

...el mundo civilizado se convierte en un inmenso campo de concentración en el que todos los hombres que nacen son relegados y hechos esclavos, disminuidos en sus valores, aniquilados en sus impulsos creadores, substraídos a los estímulos vivificadores que cada uno tiene derecho a encontrar entre aquellos que le aman (...) La educación actual no se fundamenta ni siquiera sobre la ciencia de los hombres. Porque hoy está desarrollando un modo de tratar a los niños pequeños “ya desde su nacimiento”, que se apoya sólo sobre lo que la higiene ha creído necesario prescribir: buena alimentación, especialmente la artificial, facilitándola con la separación de la madre, que accede de buen grado a no tener leche; aislamiento del niño en una *nursery*, confiándolo a una mujer desconocida y privándole del amor materno; condenación del niño a dormir en una oscuridad artificial, procurando que no le dé la luz del día. Cuando el niño es sacado fuera, al mundo exterior, es llevado en un cochecillo, cubierto de tal modo que el niño no vea nada. Éste que avanza por la cabeza por delante, tiene ante los ojos solamente a la *nurse*, que es una especie de enfermera, frecuentemente vieja, porque se supone que las viejas tienen más experiencia en cuidar a los niños. La mirada amorosa de una hermosa y joven madre es algo desconocido para el niño. Él es un cuerpo vegetativo; los

médicos especialistas o los psicoanalistas se atreven a añadir: es un “tubo digestivo”. El silencio, necesario para el sueño, sustituye a la voz humana que habla. Este “tubo digestivo” está bien estudiado: se le proporciona la cantidad y la calidad de un alimento regulado y medido rigurosamente. El cuerpo es pesado periódicamente para irle siguiendo en su crecimiento. Las caricias, el palpar los miembros, que el instinto maternal sugiere, han sido abolidos; y sin embargo es la naturaleza la que los ha inspirado; son estímulos de vida, reclamos de la conciencia; o son delicados masajes que preparan los músculos, todavía inertes, mediante un ejercicio pasivo que les es necesario, cuando todavía no se han desarrollado los movimientos voluntarios.

¡Es verdaderamente extraño! Existe el terror de que las caricias y los contactos con la madre sean peligrosos e indecentes y que susciten los instintos sexuales en quien apenas si ha llegado al mundo. Los niños están en riesgo de perder su carácter, el poder de adaptación y la orientación en el complicado mundo en que han nacido. (Montessori 1986: 46).

Para Montessori (1982), la creencia de que el adulto al educar al niño es quien lo crea, es un impedimento para la construcción del desarrollo natural de los niños, sin embargo, esto no quiere decir que no necesiten del adulto, más bien para que se dé una buena construcción en el desarrollo y la subjetividad se debe de respetar la naturaleza del niño para construirse a sí mismo. Desgraciadamente, una de las características más importantes de las Instituciones Totales, es que absorben la vida y el tiempo hasta en el más mínimo detalle sin respetar la naturaleza de los sujetos a los que asisten, por esto “la constitución de la subjetividad, tanto en lo que se refiere a las determinaciones conscientes como inconscientes de esta, no puede ser comprendida fuera del marco político en que está inserta” (Volnovich 1999: 34). Es por esto, que la subjetividad de los niños se debe de analizar como producto de la institución,

...basta un diagnóstico de perversidad, locura o retardo, para que un niño pase de la vulnerabilidad a la marginalidad, conservando su familia o perdiéndola. Basta un diagnóstico para que este mismo niño transite las instituciones especiales, abiertas o cerradas, que buscarán readaptarlo a la sociedad. Basta un diagnóstico para crear un paria del futuro (Volnovich 1999: 36).

Para entender como la institución construye y moldea la subjetividad de los niños, utilizaré el concepto de poder de Foucault (1976), el cual, se ejerce más que

se posee y pasa por los dominados, que en este caso son los niños, tanto como por los dominantes, la institución. Foucault explica que el poder no puede considerarse un fenómeno de dominación homogéneo propiedad de un individuo o un grupo, el poder no puede ser apropiado ya que circula a través de su ejercicio. Es decir, el poder es producido por las relaciones cotidianas de los niños. Y es la acción la que tiene el poder, no el sujeto, ya que la clave del poder es lograr modificar mediante acciones otras acciones posibles.

De la misma manera, retomaré las formas de poder de Foucault, las cuales son las *tecnologías individualizantes* y *totalizantes* para definir. *Las individualizantes* son las *tecnologías disciplinarias* mediante las cuales se convierten en “sujetos dóciles”, por ejemplo, los niños al seguir cada orden del reglamento y los horarios. Según Foucault las instituciones de encierro, como lo es el Centro Amanecer, son el nodo de estas *tecnologías individualizantes*. El Centro Amanecer normaliza mediante las tecnologías disciplinarias a los niños, a través de un conocimiento sobre ellos, siendo este otro aspecto del poder individualizante. Las *tecnologías totalizantes* permiten influir sobre la vida de los niños y ordenarla en ciertos sentidos y con efectos particulares.

En todas las Casas del DIF, cada vez que un niño va a entrar a la institución se le pone en aislamiento durante cuarenta días. Según el DIF, esto es para que, si los niños sufren de alguna enfermedad no se propague en toda la institución. Sin embargo, los niños que pasan de una institución a otra no son puestos en cuarentena, por ejemplo, los que llegan de Casa Cuna Coyoacán. Me ocuparé de entender cuál es el objetivo de esta cuarentena, y por qué a los niños que llegan de otras instituciones del DIF, no los ponen en aislamiento. Para esto, se retomará el concepto de individuación de Foucault (1976) debido a que la capacidad de producir una red totalizante de control depende de su capacidad de producir una *individuación* mediante la disciplina.

A pesar de todas las situaciones que los niños viven en la institución, como el retraso en su desarrollo, la ruptura constante de vínculos afectivos y el duelo y que la institución constantemente les recuerde su vivencia, así como el remarcarles que el vivir ahí es porque son “diferentes”, en esta investigación se analizará cómo es que los niños logran, viviendo en todos estos extremos, crear sus propias tácticas para reestablecer los vínculos afectivos, encontrar una solución a sus crisis, la violencia que se vive diariamente entre los niños y sobrellevar el diario vivir en la institución. Se retomará el concepto de estrategias y tácticas de De Certeau. “La estrategia es el cálculo (o a la manipulación) de relaciones de fuerzas que se hace posible que un sujeto de voluntad y de poder es susceptible de aislarse de un ambiente” (1996: 42). Mediante la estrategia, se obtiene un poder sobre lo que supuestamente conoce, y de esta manera obtiene el respeto de los sometidos. La táctica, por otro lado, la define como un mecanismo que es propio de los sometidos. De Certeau explica que la táctica es considerada como el último recurso y por medio de ésta, los subordinados, en términos de poder, logran contrarrestar las acciones de aquellos que lo ejercen.

Por otro lado, también se analizarán si los niños crean *tecnologías del yo* (Foucault 1990) las cuales funcionarían como su forma de asegurar su supervivencia. En las *tecnologías del yo*, Foucault formula una tipología para analizar la historia del modo en que un individuo actúa sobre sí mismo. Según el autor, aparte de ésta, existen tres tipos más de tecnologías que representan una matriz diferente de la razón práctica, es decir, que determina la acción del hombre:

- 1) *Tecnologías de producción*: que nos permite producir, transformar o manipular cosas
- 2) *Tecnologías de sistemas de signos*: que nos permiten utilizar signos, sentidos, símbolos o significaciones
- 3) *Tecnologías de poder*: que determinan la conducta de los individuos, los someten a cierto tipo de fines o de dominación, y consisten en la objetivación del sujeto

Estos cuatro tipos de tecnologías casi nunca funcionan de modo separado, aunque cada una de ellas esté asociada con algún tipo particular de dominación. Cada una de ellas implica ciertas formas de aprendizaje y de modificación de los individuos, no solo en el sentido más evidente de adquisición de ciertas habilidades, sino también de ciertas actitudes (Foucault 1990:46).

Objetivos generales de la investigación

El objetivo de la investigación es analizar las formas en que desde la institución se construye subjetividad, se crean modelos de sujeción y se ejercen formas poder.

Es también un propósito reflexionar como responden y reaccionan los niños frente a estas formas de control a las que se ven expuestos.

Estos objetivos llevan a las preguntas de investigación: ¿Qué clase de procesos contribuyen a moldear y transformar las subjetividades de los niños y cómo afecta esto el desarrollo de la personalidad? ¿Qué nos dice esto sobre la forma en que se piensa y se construye a la infancia? ¿Se puede hablar de tecnologías del yo en un contexto de sujeción y control? y si se puede ¿Cuáles son las acciones que se pueden determinar cómo tecnologías del yo?

2.4. Dispositivo de intervención

Hoy cuando llegué al Centro Amanecer, los niños me esperaban en el patio, Jacobo, Benjamín, Mateo, Juan, Lucas, Omar, Fernando, Sergio, Gabriel, Leonardo, Jorge, Iván y Santiago. Estaban parados en fila sonrientes, Lucas, Iván, Gabriel, Juan y Fernando tenían las manos atrás de su espalda.

Mateo: Fer, siéntate, siéntate para que nos cuentes un cuento

Jacobo: si Fer, yo saco los libros, cuéntanos el cuento más largo de todos y vete hasta las 8: 30

Iván me jalaba para que ya me sentara mientras me decía que me apurara.

Les pregunté si sucedía algo, todos negaron con sus cabezas y seguían demasiado sonrientes, ansiosos, reían entre ellos y hablaban en voz baja.

Cuando decidieron que cuento querían que les leyera, se acostaron en el piso, algunos se recargaron en mí. Leí casi tres páginas y Jacobo se levantó, Mateo lo secundo y detrás de mi Gabriel y Lucas dijeron “¡voltea Fer!”, inmediatamente cuando volteo reventaron en mi cabeza un enorme globo

llo de harina y después todos me soplaron burbujas. Cuando terminaron, Gabriel, Benjamín, Juan y Jorge me gritaron: “¡Bienvenida al grupo!”. La harina debido a las burbujas parecía que se había impregnado en mi ropa, cabello y piel, mis lentes eran blancos y yo estaba muy pegajosa.
Benjamín: ¡Miren nomas como dejamos a Fer! ¡Pobrecita! Pero, teníamos que hacerlo Fer
Todos los niños me intentaban sacudir y limpiar mis cosas
Fernanda: ¿por qué tenían que hacerlo?
Benjamín: porque si Fer, ahora eres uno de nosotros
Mateo: pero ella no es niña DIF
Benjamín: pero viene con nosotros, nos cuida y lee cuentos (Diario de campo 27/octubre/17).

Mi primer día en el Centro Amanecer fue el 4 de octubre del 2017, sin embargo, me presenté meses antes para enseñar los documentos y las cartas de permiso que me había entregado la Dirección General del DIF a la Jefa de Departamento de Psicopedagogía. Durante estos meses, me encontré con algunos de los niños que ya había conocido anteriormente en Casa Cuna Coyoacán, entre ellos, Mateo y Sergio. Mateo me empezó a presentar a los niños del Centro, lo cual fue una gran ventaja ya que cuando comencé el día que me asignó la Jefa de Psicopedagogía, los niños ya sabían que trabajaría con ellos.

Antes de empezar el taller lúdico, le solicité a la Jefa de Departamento de Psicopedagogía un permiso para realizar observación participante durante algunas semanas, ella accedió y me autorizó entrar a los salones donde los niños realizan sus tareas escolares. Estuve dos días en los salones, sin embargo, me di cuenta de que, si quería conocer la vida de los niños en la institución, tenía que conocer todos los lugares en donde los niños realizaban sus actividades, por tanto, solicité otro permiso para poder estar en el patio. Las autoridades accedieron y me permitieron frecuentar todos los lugares menos las habitaciones de los niños, situación que en varias ocasiones fue un impedimento para seguir con la investigación, ya que cuando llovía los niños se metían a sus salas y yo no podía entrar con ellos.

Otro impedimento fue que la mayoría de los niños me identificaban como pasante de servicio social, por lo que su trato hacia mí era como de una autoridad,

incluso algunos niños me hablaban de usted. Conforme fueron pasando los días, a los niños se les hacía extraño que yo nunca los regañaba y los dejaba comportarse como ellos desearan cuando estaban conmigo, otra técnica que me ayudó a que los niños me dejaran de ver como autoridad fueron las canciones que les cantaba, cada vez que un niño se caía y lastimaba, le cantaba la canción “sana, sana”, ellos se sorprendían mucho y cuando comenzaba a cantarla, todos llegaban a escuchar; en algunas ocasiones, los niños se caían al propósito para que les cantara la canción.

Los niños empezaron a acercarse más a mí y empezaban a platicarme lo que les disgustaba de la institución siempre reiterando que yo no era como los orientadores del Centro. Otra técnica que me ayudo bastante, fueron los cuentos. Nos sentábamos en el piso y todos los niños se recargaban en mí, algunos se quedaban dormidos y siempre nos regañaba el director de los orientadores, porque estorbábamos en la puerta. Estas reprimendas también me ayudaron a acercarme más a los niños, ya que nos regañaban a todos, incluyéndome. Lo que ocasionó que cada vez que estorbábamos en la puerta los niños me decían:

Benjamín: vámonos a la sala de tele, Fer yo te ayudo a recoger o de nuevo te van a regañar

Gabriel: Fer apúrate o te van a regañar otra vez, dame eso yo lo llevo

Juan: Fer, verdad que aquí regañan un buen, por todo

Mateo: ¡apúrense! Hay que recoger o van a correr a Fernanda (Diario de campo 12/febrero/18).

Mientras contaba los cuentos, los niños me platicaban sus miedos, sus secretos y a la vez tenían mucha curiosidad sobre mi familia, amigos y escuela por lo que me hacían muchas preguntas y cuando yo les platicaba, ellos también me narraban sobre su vida. Me explicaban las razones por las que no les gustaba vivir en la institución y el por qué se encuentran en ella. Una situación particular que sucedía era que cuando me estaban platicando y pasaba un orientador o un Director, bajaban la voz y en ocasiones se callaban y continuaban hablando hasta que la autoridad se retiraba.

La confianza que nació de los niños hacia mí fue la clave para que, en cada sesión del taller, me hablaran de sus experiencias, enojos, alegrías y miedos. El taller lo realicé en el patio y nacía de los niños participar en las actividades, nos acostábamos en el piso, me enseñaban a jugar football, dormían un rato antes de entrar a cenar, dibujaban, les cantaba o simplemente platicábamos. El diseño de la investigación se construyó a la par de las pequeñas cosas que los niños me iban mostrando de su realidad, de la confianza que iba ganando y del entendimiento del fenómeno tan complejo al que me estaba acercando.

En esta investigación, se utilizó un Taller Lúdico de 10 sesiones como dispositivo de intervención para analizar las pautas básicas del comportamiento en la vida de los niños. Dejar hablar y jugar a los niños, permite reflejar en forma luminosa las esperanzas y las tragedias de su vida cotidiana.

El primero en constatar el papel del juego como fenómeno de desarrollo del pensamiento y de la actividad fue Karl Groos (1902) en su obra “Los juegos de los animales”. Para él todas las manifestaciones motoras que no parecen perseguir inmediatamente una finalidad vital pueden considerarse como juegos: “el coqueteo de las hembras, la exposición de colores hermosos y llamativos, las artes de construcción, los juegos de crianza y hasta la curiosidad, por no perseguir tales manifestaciones inmediatamente un objeto vital” (Groos 1902: 135) Su teoría está basada en los estudios de Darwin que indica que sobreviven las especies mejor adaptadas a las condiciones cambiantes del medio. Por ello el juego es una preparación para la vida adulta y la supervivencia.

Groos, considerando el juego desde el punto de vista biológico, estaba implicado en los aspectos genéticos tanto como en los beneficios biológicos del juego. Procedió a desarrollar una teoría psicológica del juego basada en el aspecto de placer del juego y en el intento de olvidar los aspectos serios de la vida sumiéndose en el juego. En este sentido, discutió los aspectos educacionales del juego y el papel del profesor en su dirección, como un ensayo preparatorio para la

vida adulta. Groos denomina a esta teoría “la anticipación funcional” en donde el juego es un ejercicio preparatorio necesario para la maduración que no se alcanza sino al final de la niñez, y que, “sirve precisamente para jugar y de preparación para la vida” (Groos 1902: 124).

Para Bally, la libertad es esencial en el juego debido a que “ser libre significa hacerse libre. La libertad se comprende como el vencimiento de aquello que se lo opone, y constituye una promesa. Si la libertad ha surgido de la lucha contra la presión de la coacción natural, resulta que no puede existir sin un determinado orden” (Bally 1958: 9). La libertad se encuentra encerrada en el límite del orden y solamente puede existir dentro de este límite. “La oposición dialéctica entre libertad y orden señala la necesidad de una lucha que permita a la libertad únicamente hacerse, pero nunca ser” (Bally 1958: 9). El juego es el movimiento de la libertad.

Para Semyónovich Vygotsky (1982) el juego surge como necesidad de reproducir el contacto con lo demás, a través del juego se presentan escenas que van más allá de los instintos y pulsaciones internas individuales, “el juego es una realidad cambiante y sobre todo impulsora del desarrollo mental del niño” (Vygotsky 1982: 127). Concentrar la atención, memorizar y recordar se hace, en el juego, de manera consciente, divertida y sin ninguna dificultad.

Su teoría es constructivista porque a través del juego el niño construye su aprendizaje y su propia realidad social y cultural. Jugando con otros niños amplía su capacidad de comprender la realidad de su entorno social natural aumentando continuamente lo que Vygotsky llama *zona de desarrollo próximo*. Esta es “la distancia entre el nivel de desarrollo cognitivo real, la capacidad adquirida hasta ese momento para resolver problemas de forma independiente sin ayuda de otros, y el nivel de desarrollo potencial, o la capacidad de resolverlos con la orientación de un adulto o de otros niños más capaces” (Vygotsky 1982: 146).

Vygotsky considera que la unidad fundamental del juego infantil es el juego simbólico colectivo o como él le llama el “juego protagonizado” característico de los últimos años preescolares. Se trata, de un juego social, cooperativo de reconstitución de papeles adultos y de sus interacciones sociales. Con anterioridad a dicho juego habría otro, también simbólico, pero centrado en los objetos. También señala que para que un determinado comportamiento pueda ser interpretado como lúdico, radicaría en su componente de ficción. Por esta misma razón, cuando la teoría aborda el caso de los juegos de reglas, concibe a estos como un mero cambio en el énfasis de sus componentes de ficción y de regulación. Vygotsky considera que el juego no nace del placer, sino de las necesidades y frustraciones del niño, las cuales en gran parte vienen dadas por su situación social. El niño siente una necesidad de acción siempre que hay una necesidad no cubierta.

Para Melanie Klein, el juego es el tratamiento en el que, los niños a través de su jugar, logran expresar su mundo interno, así como conflictos inconscientes, y, a partir de este conocimiento se podrá entender como la institución controla y gobierna sus vidas. “Klein comenzó trabajando en análisis con niños; inició una práctica original al introducir la técnica del juego infantil para tener acceso a los conflictos y fantasías de una manera más directa y fácil que con la comunicación verbal. Observó que los niños desarrollan una neurosis de transferencia análoga a la de los adultos. De esta manera pudo delimitar un campo de observación fértil para una gran parte de sus descubrimientos posteriores” (Bleichmar y Leiberman 1991: 94).

El niño al jugar, siguiendo a Klein y a Freud, vence realidades dolorosas y domina miedos instintivos proyectándolos al exterior, ya sea en los juguetes o actuando. “Durante el juego se produce un desplazamiento de las situaciones internas hacia el mundo externo que aumenta la importancia de los objetos reales que, si en un principio eran una fuente de odio porque los cargó con sus propios impulsos destructores, se hacen durante y mediante el juego un refugio contra la ansiedad, surgida de ese mismo odio. El juguete permite al niño vencer el miedo,

así como vencer el miedo a los peligros internos, le hace una prueba por la realidad siendo por eso un puente entre fantasía y realidad” (Aberastury 2009: 42).

En relación con los elementos principales propuestos por Klein acerca del juego, Bleichmar y Leiberman (1991) señalan que “su objetivo es la exploración del inconsciente infantil, interpretar fantasías, sentimientos, ansiedades y experiencias basadas en el juego, y si este está inhibido, explorar las causas de dicha inhibición. No se deben reprimir las fantasías agresivas del niño, sino por el contrario, dejar que las sienta y exprese tal y como se le aparecen” (p. 76).

En su juego los niños representan simbólicamente fantasías, deseos y experiencias. Emplean aquí el mismo lenguaje, el mismo modo de expresión arcaico, filogenéticamente adquirido con el que estamos familiarizados gracias a los sueños. Solo podemos comprenderlo plenamente si lo enfocamos con el método que Freud desarrollo para descifrar los sueños (Klein 1986: 70).

Freud vincula el juego a los sentimientos inconscientes y al símbolo como disfraz en el que estos se ocultan. La realización de deseos, que en el adulto encuentran expresión a través de los sueños, se llevan a cabo a través del juego en el niño. Por tanto, las formas simbólicas gobiernan las actividades lúdicas infantiles. En su trabajo sobre una fobia infantil, Freud (1908) reconoció que en el juego hay algo más que proyecciones del inconsciente y resolución simbólica de deseos conflictivos. Tiene que ver con experiencias reales, especialmente si estas han sido desagradables y han impresionado vivamente al niño. Al revivirlas en sus fantasías, sin la presencia de los acontecimientos reales, llega a dominar la angustia que le produjeron éstos originalmente. El juego para los niños sirve para transformarse en sujetos agentes de su propia existencia, disponiendo con el juego de un poderoso instrumento para la modificación de algunas de estas impresiones. “El juego puede emparentarse con otras actividades fantasmáticas del niño y más particularmente con el sueño, pero a diferencia de éste, el juego se basa en una transacción permanente entre las pulsaciones y las reglas, entre lo imaginario y lo real” (Freud 1908: 93).

Es evidente que, tanto para Klein como para Freud, el juego no es solo satisfacción de deseos, sino también triunfo y dominio de la molesta realidad gracias al proceso de proyección sobre el mundo externo de los peligros internos. Por medio del juego se podrá ver el puente entre la fantasía y la realidad. Mediante los talleres con los niños de juego, ya sea representar algo por medio de la actuación, objetos o el dibujo, se interpretarán y se logrará “tener acceso a los más profundos estratos de su mente y a las circunstancias en las que viven” (Aberastury 2009: 46).

Durante el juego, cuando el niño asigna un papel durante el mismo, esto puede ser la personificación de su “ello” y si muy rápidamente cambia de bueno a malo, de aliado en enemigo hay un constante progreso hacia las identificaciones y una mayor aproximación a la realidad en la que vive el niño en la institución. Según Klein (1986), durante el juego los niños deben obtener una adaptación exitosa a la realidad, esperando que sean capaces de tolerar frustraciones reales.

Para Erik Erikson, el juego “es una función del Yo, un intento por sincronizar los procesos corporales y sociales con el sí mismo”. Aunque reconoce que puede hacerse una lectura simbólica del juego, destaca la necesidad yoica de dominar las diferentes áreas de la vida, sobre todo en aquellas que el niño percibe que su sí mismo, su cuerpo y su rol social son incompletos y están rezagados. Así, el juego permite alucinar un dominio yoico, pero también practicarlo en una realidad intermedia entre la fantasía y el mundo real. “El juego es un medio de revelar la forma en que el niño experimenta y estructura su mundo y funciona dentro de él” (Erickson 1982: 128).

Trabajar con niños requiere una gran capacidad creativa y sensible, por tanto, trabajar el juego con los niños permitirá tener mucho tiempo de plática e interacción para que ellos mismos puedan ir transformándolo conforme a sus inquietudes. Debido a que es una expresión y un verdadero revelador de la mente del niño, el juego es una expresión de vida. Por medio del éste se podrá conocer los

sentimientos, experiencias y la forma en la que viven los niños. El juego es una fuente de indicios hacia la vida interior del niño. El siguiente es el Taller que se realizó con los niños.

Taller

1. Almohada y juego libre

Actividad: Los niños cerraran sus ojos, se les pedirá que imaginen sus disgustos, decepciones u odios. Cuando se encuentren listos para abrir los ojos, lo que hayan imaginado lo visualizarán en la almohada y la golpearán. Al finalizar, se les pedirá que inhalen y exhalen profundo y dibujen o escriban como se sintieron al realizar el juego.

Objetivo: Por medio de este juego se conocerá la frustración en los niños que puede ser producto, ya sea de su historia individual o del refuerzo del aprendizaje social producido por la institución. De esta manera se empezará a conocer la influencia de la institución en los niños y viceversa.

Desarrollo: Este juego también puede llamarse, siguiendo a Fingermann (1981), “juegos de lucha y de victoria”, tienen un alto significado para la vida ya que esta actividad se relaciona con los instintos de los niños y especialmente en la conservación de sí mismos. Al golpear la almohada visualizándola como aquello que les causa, siguiendo a Bandura (1963), frustración, ellos estarán luchando para poder vencer y lograr subsistir.

Por medio de este juego, los niños expresarán sus sentimientos, siguiendo a John Locke (1690), esta actividad puede ayudar a los niños a reparar su organismo y espíritu fatigado, ya que descargarán momentáneamente su energía al golpear la almohada, librarán las tensiones debidas a las restricciones que ejerce el ambiente sobre su conducta e incluso puede llegar a ser satisfactorio.

2. Cuento

Actividad: Se les dará a los niños a escoger entre dos cuentos y se les leerá. Posteriormente se les pedirá que dibujen su escena favorita.

Objetivo: Analizar la forma en la que los niños reaccionan y dominan los problemas.

Desarrollo: Se utilizará el cuento debido a que facilita que identifiquen sentimientos y emociones, da respuesta a sus necesidades, pone al niño en contacto con problemas y le ayuda a que dé respuestas a los mismos. Bettelheim (1978) expresaba con claridad que “del mismo modo que ignoramos a que edad, un determinado cuento será importante para un determinado niño, tampoco podemos saber cuál de los numerosos cuentos existentes debemos contar, en que momento, ni por qué. Tan sólo el niño puede revelárnoslo a través de la fuerza del sentimiento con que reacciona a lo que un cuento evoca en su consciente e inconsciente”.

Los cuentos de hadas transmiten a los niños que las luchas ante las dificultades de la vida son inevitables y por ello debemos aprender a superarlas con éxito, no a evitarlas y no como ocurre en los cuentos modernos, en los que se evitan los problemas existenciales que nos ayudan a nuestro desarrollo personal.

Las historias de los cuentos de hadas se podrían dividir en dos grupos: el grupo en el que el niño reacciona sólo de modo inconsciente a la verdad inherente del relato, sin poder verbalizar sus impresiones; y el otro en el que el niño capta, a nivel preconsciente o consciente el verdadero sentido y por lo tanto puede comentarlo, aunque en realidad no quiere manifestar lo que sabe.

Siguiendo a Bettelheim, los personajes expresan las naturalezas dispares de las tres instancias psíquicas (ello, yo y super-yo) encarnadas en personajes diferentes, por ejemplo, hada buena que representa los pensamientos generosos; los impulsos destructivos del niño son concentrados en una bruja malvada; y sus temores, a través de un lobo hambriento.

3. Dibujo colectivo libre

Actividad: Los niños en grupo, dibujaran en una hoja de papel “bond”. Ellos decidirán qué hacer, dónde y cómo hacerlo.

Objetivo: Observar qué es lo que los niños dibujan en grupo, cómo se comportan, qué reglas crean y cómo influye en su dibujo el hacerlo de manera colectiva.

Desarrollo: Todo dibujo es una representación y no una producción, por medio de ellos se proyecta la manera en la que los niños se ven a sí mismos, y de igual manera, cómo les gustaría que los demás realmente los vieran. El objetivo de que se haga colectivo es observar las conductas en grupo de los niños, si se induce a la copia de los demás niños, cómo es que se integran para dibujar, cuáles son los obstáculos que presentan para hacerlo en grupo.

4. Juego de mesa

Actividad: Se les dará a los niños un juego, en donde solo se les explicarán las instrucciones.

Objetivo: Conocer sus decisiones, quién pone las reglas, a quién le piden permiso para jugar, cómo repercute en ellos el ganar o perder.

Desarrollo: Durante el juego, los niños expresan símbolos, emociones, fantasías inconscientes y conflictos internos. El juego es el medio de comunicación que utilizan para establecer un dialogo, lo que permite ver quién pone las reglas, qué reglas son las que crean, quien está al mando del juego de mesa. Según Ernest Jones, en su Teoría del simbolismo (1916), las jerarquías que se establecen durante el juego son los símbolos de los contenidos mentales sofocados, los deseos reprimidos y la angustia. Para el análisis del juego, es necesario tener en cuenta todos los símbolos que puedan aparecer durante la actividad lúdica, sin embargo, siempre hay que ir más allá, profundizar más allá de la revelación simbólica y buscar las conexiones que se establecen entre los símbolos y la situación actual de los niños.

5. Dibujo individual libre

Actividad: Los niños en hojas individuales realizarán un dibujo libre, de lo que ellos quieran.

Objetivo: El dibujo realizado, se utilizará para conocer cómo influye la institución en ellos, así mismo, también se utilizará para conocer su personalidad y las tácticas conductuales que utilizan para enfrentarse a sus dificultades.

Desarrollo: El dibujo será empleado como una evaluación de la personalidad de los niños. “El dibujo es un lenguaje y puede analizarse al igual que el lenguaje hablado” (Koppitz, 1984: 2). El dibujo ayuda a comprender las ansiedades y actitudes de los niños. “El dibujo y la combinación de los diversos signos e indicadores siempre se deben de considerar y analizar con base en la edad, maduración, estado emocional, antecedentes sociales y culturales de los niños, y evaluarse junto con otros resultados de otras pruebas disponibles” (Koppitz, 1984: 3). La importancia de que este dibujo sea “libre” es “alentar y no restringir a los niños el juego libre de la imaginación del niño, y promover y no retardar la verbalización de fantasías, expresión de afecto y revelación de mecanismos de defensa característicos” (Schaefer, O’Connor 1988: 15). Los dibujos ayudan a comprender, cómo se sienten los niños, ya que de manera inconsciente ellos reproducen las imágenes que mejor los representen empáticamente. Además, el dibujo libre, tanto si dibuja personajes o cualquier otra cosa, “permite también apreciar el modo perceptivo particular del sujeto” (Corman 1967: 14). Los dibujos espontáneos revelan su percepción de lo real, su nivel intelectual y en particular, su vida afectiva.

6. Dibujo de sueños

Actividad: Se les pedirá a los niños que realicen un dibujo del sueño que más les haya gustado tener.

Objetivo: Conocer por medio del sueño las necesidades de los niños.

Desarrollo: Freud en su teoría, desarrolló el *aparato psíquico*, a lo que antiguamente se le denominaba mente, alma o psiquis y explicó que no hay una localización física para éste, ya que no es algo tangible. El aparato psíquico es una estructura dinámica en el cual, interactúan fuerzas psíquicas. Al principio Freud lo dividió en tres sistemas: consciente, preconscious e inconsciente. El primero se refiere al campo que abarca la facultad de conocer los hechos externos con la realidad interna. Gracias a este sistema, el sujeto se conecta con el medio exterior, percibe y recibe estímulos e impresiones del ambiente en el que se desarrolla. El segundo sistema, se encuentra en medio del consciente e inconsciente, y es todo

lo que se puede transportar a la conciencia de manera voluntaria. Según Freud, en este sistema se guardan las experiencias, recuerdos, estímulos e impresiones que pueden, si el sujeto lo requiere, concientizarse. El tercer sistema, está compuesto por todos los contenidos reprimidos que no llegan a la conciencia sin importar el esfuerzo voluntario que se realice. No se puede manejar y nunca se presenta tal cual es, sino que aparece disfrazado en lo que Freud denominó *actos fallidos*, los cuales son manifestaciones del inconsciente.

Los dibujos que realizarán los niños sobre sus sueños servirán para un análisis del inconsciente, ya que los sueños son también manifestaciones del inconsciente. Un sueño se origina como una reacción a estímulos exógenos y endógenos, la transferencia, simbolización, sustitución y mecanismo de condensación. Tienen un mecanismo propio y pueden ser provocados por mecanismos internos como el dolor, por ejemplo. Para poder interpretar los sueños, se deben de analizar todos los mecanismos oníricos que forman su contenido. Todo sueño responde a una necesidad, ¿qué necesidad tienen los niños? “Soñamos con aquello que deseamos tener. Una persona sedienta sueña que bebe agua y una hambrienta sueña que come mucho. Esta satisfacción de deseos en que los sueños es uno de sus mecanismos básicos” (Wolff 1953: 263).

7. Obra con títeres

Actividad: Los niños realizarán una obra con cinco títeres: una niña, un perro, un mono, un pato y un panda.

Objetivo: Conocer las identificaciones con *los otros* a nivel inconsciente de los niños, para poder entender cómo afectan al desarrollo de su subjetividad.

Desarrollo: Todos los seres humanos “somos en y por los otros” (Lieberman 1989: 7). Todos los sujetos se forman gracias a las identificaciones que tienen con los demás, por esto se dice que *somos en*, ya que *los otros* están dentro de nosotros, construyendo, de esta manera, la subjetividad. En una obra de teatro, el niño, se convierte en *el otro* mediante identificaciones que suceden a nivel inconsciente. La manera en la que los niños representen el papel de cada títere estará relacionada

por los *otros internos*, lo que permitirá entender y comprender una parte de su inconsciente y de sus relaciones con los demás y de esta manera analizar el mundo interno de los niños. Este juego devela los *otros* que están dentro de los niños al momento de darle vida a los títeres, de igual manera, también se puede analizar sus sufrimientos, perturbaciones, vivencias y mecanismos de defensa.

8. Test de la casa, árbol, persona

Actividad: Los niños dibujarán en una hoja una casa, un árbol y una persona.

Objetivo: Conocer la personalidad y los sentimientos de los niños. De igual manera se analizarán los mecanismos de defensa y de qué manera les afectan los estímulos del exterior

Desarrollo: Este dibujo es clave para entender a los niños en su situación actual. “El dibujo de la casa representa la situación familiar, el árbol lo más profundo del inconsciente, y la persona, que es lo más cercano a la conciencia, la autoimagen o autoconcepto, incluyendo los mecanismos defensivos que utilizan habitualmente en sus vidas cotidianas” (Rocher: 16). Estos tres dibujos son simbólicamente muy fértiles para conocer el inconsciente de los niños. La interpretación de estos dibujos, permite evaluar la personalidad desde los aspectos afectivos, emocionales, familiares y autoestimativos.

9. Periódico y garabatos

Actividad: Los niños romperán hojas grandes de periódico en tiras, estirando completamente los brazos de arriba abajo y de un lado al otro. Romperán todo el periódico que ellos deseen, cuando hayan terminado, todas las tiras sueltas las aventarán encima de ellos. Después de romper el periódico ellos harán un garabato en una hoja de papel.

Objetivo: Manejo de la ira, ansiedad, dolor y frustración.

Desarrollo: Este juego funcionará como una “fina discriminación” que es necesaria durante el aprendizaje social. “Con frecuencia se refuerza como signo de masculinidad en los chicos una moderada agresión física” (Bandura 1963: 22). La agresión física no se refuerza, al contrario, se castiga, sin embargo, si durante el

aprendizaje social se utilizaran este tipo de técnicas, es decir, “las finas discriminaciones esenciales para un funcionamiento social eficaz, entonces no se adquirirían nunca” (Bandura 1963: 23).

Si la institución produce un aprendizaje social que intente inhibir la conducta de los niños, “será más propenso a responder de manera más agresiva en lugar de estar menos predispuesto a ello” (Bandura 1963: 77). Por medio de este juego se conocerán los niveles de frustración en los niños.

Todo estado de ánimo se expresa en la escritura, cuando escribimos somos conscientes de lo que estamos haciendo, pero no del movimiento que dirige al lápiz. El garabato “es una proyección de la personalidad profunda del sujeto que lo traza” (Corman 1971: 12). Todo garabato revela los estados particulares de ánimo. La libre expresión en los garabatos, revelan la expresión del fondo del inconsciente, permitiendo captar las dinámicas profundas de su conducta. El hacerlos justo después de cuando los niños rompieron el periódico, ya que ha descargado fuertes pulsiones agresivas, en los trazos de los garabatos se expresan las liberaciones que la actividad les ha producido.

10. Dibujo de sí mismos

Actividad: Los niños se dibujarán completos en una hoja de papel

Objetivo: Conocer su etapa de desarrollo, cómo se siente él mismo y a los otros, sus sentimientos y personalidad.

Desarrollo: En esta actividad se pretende conocer la personalidad y etapa de desarrollo en la que los niños se encuentran. En este tipo de dibujos, los niños proyectan de manera inconsciente “cualidades, sentimientos, actitudes y esfuerzos” (Rocher: 15). Este dibujo, permitirá revelar la etapa de desarrollo en la que los niños se encuentran y su personalidad, sin embargo, también permite ver “la proyección de su propia existencia y de la ajena, o más bien del modo en que se siente existir él mismo y siente a los otros” (Boutonier 1953: 25). El dibujo de sí mismos, conduce al corazón de los conflictos y problemas de las situaciones que vive y ha vivido. En el dibujo de la figura humana, se pueden analizar el autoconcepto que se tienen los

niños, sus preocupaciones, sus tácticas de resistencia, su conducta y su madurez mental.

Utilizar el juego para esta investigación, permite que se refleje de forma luminosa todas aquellas tragedias, emociones, decisiones y en general la vida de los niños en la institución. En ese sentido, el juego permite captar en toda su profundidad las producciones de los niños en la medida en que el juego transcurre dentro de un soporte transferencial, es decir, “un *corte* en el tiempo y en el espacio, y una intensidad vivida y revivida en dicho espacio” (Volnovich 1999: 18), ya que esto adjudica un escenario donde transitan las subjetividades. El juego se utilizará como una interpretación de la vida de todos los niños en el Centro Amanecer.

Es por esto tan necesario no dividir la realidad interna psíquico-afectiva de la realidad externa Institucional que envuelve a los niños, ya que ambas producen su *yo*. “La subjetividad, tanto en sus vertientes conscientes como inconscientes, está siempre constituida desde la exterioridad, y la necesidad de un *yo* no consiste más que en un equipamiento que la cultura otorga al ser humano para poder defenderse de la realidad que lo rodea” (Volnovich 1999: 19). La subjetividad no puede entenderse fuera del marco político en el que se encuentra inserta. A través del juego se analizarán los atravesamientos institucionales que inciden en la subjetividad de los niños.

El juego en esta investigación se encuentra vinculado con la experiencia de vida de los niños que intentan dominar, repetir o incluso negar con el propósito de organizar su mundo interior en relación con el exterior. Asimismo, el juego puede utilizarse con el objetivo de autoenseñanza y autocuración, debido a que los niños lo utilizan para compensar todas las frustraciones, derrotas y sufrimientos. Jugar es lo que permite a los niños liberarse de aquellos límites impuestos al *yo* por parte de la institución, esto es porque, así como los sueños permiten expresarse al *ello*, el juego es el medio de expresión más adecuado del *yo*.

Capítulo 3. ¿Cuidar y proteger, o vigilar y controlar?: un día en la vida de los niños

3.1. El niño Institucionalizado

El término de “institucionalización” es normalmente relacionado con las alternativas de acción en materia de protección infantil. En algunos países se le denomina “cuidado institucional o residencial”, “medida de abrigo”, “colocación en entidad de atención”, entre otros. Sin embargo, todos estos términos se refieren a una medida de protección que los separa de sus padres con el objetivo de salvaguardar su integridad, en caso de encontrarse en riesgo. “Los niños institucionalizados 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” (Fernández-Daza 2012: 798). En consecuencia, el Estado y algunas Instituciones privadas adquieren el rol de protectores.

La institucionalización causa perjuicios a los niños, niñas y adolescentes que la sufren y debe ser limitada a casos absolutamente excepcionales y por períodos muy breves. Además de exponerlos a situaciones que pueden implicar graves violaciones a sus derechos, las Instituciones no son el ámbito apropiado para los niños y su permanencia en éstas genera atrasos en el desarrollo (UNICEF 2013).

Para la UNICEF (2013), una institución de Cuidados Asistenciales

...es un centro de acogimiento residencial de niños, niñas y adolescentes en régimen de tiempo completo con la finalidad de protegerlos. Este tipo de instituciones, generalmente, suelen encontrarse delimitadas por un espacio exclusivo para sus internos e internas y adecuado para el funcionamiento de la vida al interior. Como cualquier organización, suele contar con una visión, misión y objetivos, que en este caso están enfocados a cubrir las necesidades básicas de sus internos: vivienda, comida y educación; así

como algún tipo de capacitación o adiestramiento de tipo artesanal o técnico. La población de las casas hogar está compuesta por menores de 18 años sin cuidado parental y suele vivir dentro de los muros de esta, teniendo poca o nula interacción con el exterior, con reglamentos rígidos y otra serie de circunstancias que, según distintos informes internacionales puede ocasionarles algunas dificultades en varias áreas de la vida (UNICEF 2013).

Debido a un control inadecuado de los Estados que carecen de los recursos suficientes para cuantificar los orfanatos que existen dentro de sus fronteras y, por lo tanto, de los niños que viven en ellos, es difícil generar una cifra exacta sobre el número de niños que se encuentran bajo la asistencia de las Instituciones de cuidado residencial. Aunque los gobiernos generalmente tienen políticas que requieren que las organizaciones soliciten autorización para establecer la atención de los niños y para registrar tales instalaciones, se ha permitido que las Instituciones de gestión privada incrementen. En muchos países, las organizaciones locales o internacionales han podido abrir y operar este tipo de Instituciones con poca o ninguna supervisión gubernamental. La UNICEF basándose en extrapolaciones de datos limitados existentes, estima que al menos 2.8 millones de niños en América Latina, Europa del Este, Asia y África viven institucionalizados.

La Organización Mundial de la Salud afirma que las Instituciones de cuidado residencial tienen un impacto negativo tanto en la salud como en el desarrollo de los niños, niñas y adolescentes. Williamson y Greenberg (2010) explican que una de las deficiencias particulares de estas Instituciones, es que los niños no experimentan una continuidad en la atención que necesitan para formar un vínculo emocional con las personas a su cargo. Esto es debido a la alta proporción de niños al personal, la alta frecuencia de la rotación de éste y la naturaleza del trabajo de turno. Todas las Instituciones de cuidado residencial, según estos autores, tienen su "propia cultura", que a menudo es rígida y carece de la socialización básica de la comunidad y de la familia, lo que ocasiona que los niños tengan dificultades para formar y mantener relaciones a lo largo de su vida

...los que han visitado un orfanato probablemente hayan sido abordados por niños pequeños que quieren tocarlos o sostener su mano. Aunque tal

comportamiento puede parecer inicialmente una expresión del afecto espontáneo, es realmente un síntoma de un problema significativo del accesorio. Un niño pequeño con un sentido seguro de apego es más probable que sea cauteloso, incluso temeroso, de extraños, en lugar de tratar de tocarlos (Williamson y Greenberg 2010: 6 Traducción propia).

La mayoría de los problemas de desarrollo y de comportamiento que presentan los niños y adolescentes institucionalizados, normalmente deben de interpretarse desde una perspectiva transaccional (Sameroff & Fiese, 2000). Esto es, la evolución del niño no puede desligarse del ambiente donde se desarrolla, siempre es necesario analizar los efectos del medio sobre el niño. El contexto Institucional es el estímulo que, altera de manera significativa el desarrollo del yo.

El yo se sirve de sus sistemas múltiples para las funciones de dominio y de defensa; es decir, con el propósito de descargar tensiones inútiles e incluso molestas, para la defensa contra estímulos que el yo desea ignorar, para la incorporación de estímulos que el yo considera útiles, para la adaptación a determinados estímulos, para la destrucción de ellos y para infinidad de otras formas de intercambio con el mundo que le rodea (Spitz 1972:34).

Para Cavalcante y Lêda (2010), la institucionalización precoz y prolongada tiene efectos perjudiciales e irreversibles sobre la salud y el desarrollo físico y de la personalidad de los niños. Williamson y Greenberg (2010) explican que por cada tres meses que un niño pequeño reside en una institución de cuidados residenciales, pierde un mes de desarrollo. Cuando se internan a menores de 3 años, los daños se generan en términos de trastorno de apego, retraso del desarrollo y atrofia neural

...los países con antecedentes de atención institucional han visto surgir problemas de desarrollo a medida que los niños crecen y experimentan dificultades para reintegrarse en la sociedad. Investigaciones en Rusia han demostrado que uno de cada tres niños que abandonan la atención residencial se quedan sin hogar, uno de cada cinco termina con un récord criminal y uno de cada diez comete suicidio. Un metaanálisis de 75 estudios (más de 3.800 niños en 19 países) encontró que los niños criados en orfanatos tenían, en promedio, un índice de inteligencia de 20 puntos más bajo que sus pares en cuidado de crianza (Williamson y Greenberg 2010: 6 Traducción propia).

Según Rutter (1979), la falta de estimulación y la ausencia de un cuidado constante son los factores que implican los efectos negativos en el desarrollo de los niños institucionalizados. En general, la mayoría de los estudios de niños institucionalizados muestran consecuencias negativas en una variedad de dominios de desarrollo. La severidad y el tipo de problemas se encuentran relacionados con una serie de factores. Entre éstos, se encuentra la duración de la “privación experimentada” (Ellis; Fisher y Zaharie 2004). Los niños que son institucionalizados por menos de 6 meses no difieren significativamente en el crecimiento, pero más allá de ese tiempo el aumento de la duración de la institucionalización está linealmente relacionado con los retrasos en el crecimiento.

Los efectos negativos que tiene la duración prolongada de la institucionalización también se han relacionado con los comportamientos del “trastorno de apego” (Chisholm 1998). Chisholm descubrió que la mayoría de los niños que habían vivido 8 meses en un orfanato antes de la adopción mostraron comportamientos de apego significativamente más inseguros que los niños que habían pasado menos o ningún tiempo en una institución. Otro efecto negativo, se encuentra relacionado con la poca atención personalizada que reciben los niños por parte de los cuidadores. Por ejemplo, Smyke (2002) investigó el apego en tres ambientes diferentes: una institución estándar, una unidad institucional piloto con una mayor proporción de adultos a hijos y un entorno familiar. Los resultados fueron que los niños institucionalizados demostraron mayores niveles de apego a los comportamientos desordenados y que el nivel de la perturbación del apego aumentó en condiciones de más privación social.

Para John Bowlby (1979) el apego

...es concebido como toda forma de conducta que consiste en que un individuo consigue o mantiene proximidad a otra persona diferenciada y preferentemente individual y que es considerada, en general, como más fuerte y/o más sabia. Especialmente evidente durante la temprana infancia, el comportamiento de apego se considera que es propio de los seres humanos desde la cuna, hasta la sepultura. Incluye el llanto y la llamada (que dan lugar a asistencia, o cuidados), seguimiento y adhesión y también intensa

protesta si el niño se queda solo o con personas extrañas. Con la edad disminuye continuamente la intensidad con la que se manifiesta este comportamiento. No obstante, todas estas formas de conducta permiten como parte importante de la dotación de comportamientos del hombre (...) Los patrones particulares de comportamiento de apego mostrados por un individuo dependen, en parte, de su edad, sexo y circunstancias presentes y, en parte también, de sus experiencias en etapas anteriores de su vida (Bowlby 1979: 157)

Rene Spitz (1972) elaboró una investigación en un orfanato de Estados Unidos con bebés lactantes, a los tres meses de ser destetados de sus madres

...se les confió a los cuidados de una niñera que atendía a diez niños, y a veces a más. En lo que respecta a la parte material, los cuidados que recibían eran perfectos: alimento, alojamiento, atenciones de higiene, etc., (...) Pero al ocuparse la niñera al mismo tiempo de diez niños, estos recibían solo una décima parte de las provisiones maternas afectivas, lo que se puede considerar como una total carencia afectiva. (...) Al principio el retraso motor se hizo plenamente evidente. Estos niños, de pasividad total, yacían en sus cunas, con el rostro vacío de expresión, con aire generalmente idiota y presentando con frecuencia una coordinación ocular defectuosa.

No llegaron siquiera al período en que el niño consigue darse la vuelta, de modo que ni aun podían presentar el cuadro patognomónico acostándose boca abajo cuando alguien se aproximaba- Después de cierto tiempo la motricidad se manifestó en algunos de estos niños en forma de *spasmus nutans*, con movimientos extraños de los dedos que recordaban los movimientos catatónicos o descerebrados. El nivel de desarrollo ofrece una disminución continua (Spitz 1972: 110-111).

Los niños que analizó Spitz, los observó hasta que cumplieron 4 años de edad y la mayoría de ellos no lograba hablar, ponerse de pie o caminar. De igual forma, tenían muy poca resistencia a las infecciones, y se deterioraban continuamente dando como resultado un porcentaje elevado de desánimo y de muerte. Este estudio de Spitz (1972) demuestra que la Institucionalización genera que la ausencia de relaciones objetales⁹ causada por la carencia afectiva detienen el desarrollo en todos los sectores.

La carencia de relaciones objetales hace imposible la descarga de impulsos agresivos, el lactante volverá la agresión sobre sí mismo. Se hace incapaz

⁹ Las relaciones objetales son las relaciones que los niños tienen con su madre.

de asimilar la comida, cae víctima del insomnio; más adelante estos niños se atacan activamente a sí mismos, dándose cabezazos contra los barrotes, pegándose con el puño y arrancándose mechones de pelo (Spitz 1972: 113).

De igual forma, Méndez y González (2002) realizaron un estudio con niños institucionalizados y los resultados mostraron que el 37.9 % de los que fueron identificados con problemas conductuales tenían un trastorno reactivo de la vinculación y que un 20.7 % presentaban trastorno de apego.

Estudios neurobiológicos sobre la atención institucional sugieren que estos ambientes de alto estrés influyen en el desarrollo del cerebro y pueden causar deterioro cognitivo y déficit sociales. Los niños institucionalizados tienen una tasa mucho mayor de problemas psicosociales y de alto riesgo y muestran problemas tales como: agresividad, delincuencia, aislamiento o alteraciones de tipo emocional. 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 y problemas de lenguaje y de integración sensorial (Fernández-Daza 2012: 798).

Como puede verse, la problemática en el área de la salud mental abarca diversos cuadros, estos dependen de la edad en la que el niño fue institucionalizado y de su trayecto de vida, de igual manera otros efectos de la institucionalización van desde conductas autistas, depresión, ansiedad y problemas escolares. La mayoría de los niños que viven en este contexto han experimentado separación, abandono o negligencia por parte de sus padres antes de su ingreso, situaciones que también influyen negativamente en su desarrollo, provocando trastornos psiquiátricos y la criminalidad adulta.

La mayoría de los niños institucionalizados pueden presentar problemas de comportamiento “externalizados” o “internalizados”. Los comportamientos externalizados son los que se dirigen hacia los demás y les causan molestias a las otras personas, por ejemplo, conductas desafiantes, agresivas y antisociales. Los internalizados incluyen sentimientos que normalmente van dirigidos hacia el propio sujeto y causan dolor y sufrimiento, por ejemplo, el aislamiento social y las alteraciones emocionales.

Las Instituciones de cuidado residencial en países desarrollados o en vías de desarrollo no cumplen las condiciones para lograr un desarrollo cognitivo, físico y emocional adecuado de los niños y adolescentes. Complejizan y en la mayoría de las ocasiones empeoran la vida de los sujetos. Para Bos, Zeanah, Fox, Druty, McLaughlin, y Nelson (2011) en este tipo de Instituciones la vida incluye aislamiento, los niños se encuentran “normalizados” mediante reglamentos, las relaciones con los cuidadores no son favorables para el desarrollo de los niños, no hay una buena inversión en el área psicológica y en la mayoría de los casos hay poca o nula estimulación ambiental.

Los niños institucionalizados cuando llegan a la adolescencia, en la mayoría de los casos presentan problemas generados por su falta de satisfacción con respecto a la atención y afectividad lo que desemboca en conductas agresivas (Pereyra de Gómez, 1997). Las Instituciones asistenciales descuidan los problemas afectivos de los niños y adolescentes lo que conlleva a efectos permanentes sobre el desarrollo psíquico provocando que se convierta con facilidad en un sujeto nervioso e inestable. Según la Unicef (2000) las circunstancias de abandono y maltrato por las que han atravesado estos jóvenes dan por resultado falta de seguridad, afecto, identidad y comprensión. De igual forma, presentan sentimientos de soledad o culpa

...las características psicológicas propias de los adolescentes institucionalizados se enmarcan en una desvalorización de sí mismos debido a las angustias vividas desde la infancia, a los errores y fracasos, temor a la responsabilidad, miedo amar y ser amado, temor a la decepción, a repetir amargas experiencias y agresividad. Todas estas características surgen a partir de la privación de afecto que han sufrido y se desarrollan como una fuerza de supervivencia. En este sentido no es sorprendente que los niños criados en instituciones presenten retraso en el desarrollo como consecuencia de la vida institucional; la población de estas Instituciones suele ubicarse por debajo de los niveles esperados de crecimiento físico, cognición y desarrollo del comportamiento general; el tipo de apego tiende a ser inseguro y el desarrollo socioemocional suele ser tardío en comparación con los menores no institucionalizados (Ibáñez; Mendoza 2017: 1540).

3.2. Ser “niño DIF”: ¿qué es ser un niño institucionalizado DIF?

Miércoles 25 de octubre 2017

El día de hoy, cuando entré al patio, Iván estaba haciendo una rabieta, agarro el papel de baño y se lo aventó a la orientadora Irene, la mordió y le pegó, ella lo tomó fuertemente del brazo y lo tiró al piso. Juan dijo: Iván está más loco que Fausto y Armando. Mateo comentó: Lo van a llevar al tutelar.

Pablo dijo: ¿Se acuerdan cuando llegó Iván? Era bien tranquilito y ahora miren.

Yo les pregunté qué es lo que había sucedido, Juan me dijo: Es que Iván abrió la puerta sin que se dieran cuenta y se subió.

Mateo: Yo me acuerdo cuando me trajeron al DIF. Me subieron a mí y a mi hermana unos policías que nos encontraron en la calle a su coche de policías. Nos subieron como ladrones en la parte de atrás porque ya no había espacio adelante, porque ves que solo es para dos, pero me dejaron abrir la ventana.

David: Pero en los coches de policía no se puede abrir la ventana porque esta con una reja.

Mateo: Pero la ventana si se puede abrir, la reja no se quita, pero si se abre la ventana, y me llevaron al Albergue Temporal o creo que se llama ¿Albergue de la Procuraduría de la Justicia de Mexicanos? Si así se llama. (Albergue Temporal de la Procuraduría General de Justicia).

David: A mí también me llevaron, es que antes de entrar a cualquier DIF, te mandan al Albergue Temporal para registrarte y ya te mandan a donde te toca. Pero ahí está horrible, parece una cárcel, no te dejan salir de la habitación y no tienen ventanas.

Mateo: yo recuerdo que cuando llegué al DIF, los abogados te dicen qué te pasó. A mí me dijeron que mi papá está en la cárcel, y que van a encontrar a mi mamá.

David: A mí también me dijeron algo, pero no me acuerdo qué, estaba muy pequeño.

Llegó Iván más calmado, y me preguntó David: ¿tú sabes que es la contención?

Yo le pedí que él me dijera qué es: A mí no me gusta. Es cuando te tuercen el brazo hasta atrás de la espalda y cuando gritas más de dolor lo dejan de hacer.

Mateo: Y si sigues, más atrás te lo ponen. Luego te duele un buen aquí (señalando la axila).

David: A veces funciona eso de la contención, pero... (mover los ojos hacia arriba)

Mateo: Claro que no funciona, Iván seguía, aunque le hicieran. Por eso mejor trabaja de Psicóloga Fer o de Trabajadora Social. De Orientador no.

David: Si porque luego te pegan. ¿Si tu fueras la directora cómo nos castigarías?

Mateo: yo en vez del tutelar, les pediría que hicieran sentadillas y correr porque a nadie le gusta el tutelar (Diario de campo 25/oct/17).

El Centro Amanecer les proporciona a los niños un cierto modo de vida, un mundo propio y siguiendo a Goffman (1970), lleno de tendencias absorbentes o totalizadoras. Éstas se caracterizan por oponerse a la interacción social, son un obstáculo que impide el contacto de los niños con el exterior y son las puertas cerradas, como la del patio que es vigilada permanentemente por los policías, los altos muros y las rejas.

Hoy mientras les contaba un cuento a los niños en el patio, dieron las 7 de la noche y los orientadores les pidieron que se levantaran del piso para entrar a la sala de televisión y así entregarlos al turno de la noche. Todos entraron menos Moisés, él se quedó sentado en un rincón del patio con sus manos abrazando sus piernas, su cabeza sobre sus rodillas, sus ojos tenían lágrimas y se balanceaba de adelante hacia atrás. Me acerqué, me senté a su lado y le pregunté: ¿qué sucede Moi? ¿estás bien?, él respondió: odio vivir aquí, Mario (el Jefe de Orientación) me prometió que estas vacaciones iban a ser diferentes, que íbamos a salir más. Al principio si salimos, al Parque de los Leones, y a otro lugar, no recuerdo como se llama, pero ahora ya todo está de nuevo igual. Y cuando regresemos a clases va a volver a ser igual que siempre. Estamos encerrados aquí, solo salimos a la escuela, es lo único que hacemos: vivir aquí e ir a la escuela, no se puede hacer nada más. Yo quiero irme a “Aldeas Infantiles” o ya quiero pasar a “Casa Hogar para Varones”, tal vez allá sea mejor. Esto es una cárcel. Aunque a veces me pongo a pensar que, si paso a “Varones” ¿qué voy a hacer cuando cumpla 18 años? Algunos chicos regresan con su familia y otros salen a la calle, se vuelven vagabundos, pero yo no quiero regresar con mi familia, yo no quiero a mi familia ni ellos a mí, entonces me voy a ir a la calle, yo pienso que la calle es mejor que vivir encerrado aquí, no puedes hacer nada, todos te gritan por todo, te regañan por todo, hay reglas para todo, ya estoy harto (Diario de Campo 12/03/2018).

Mientras Moisés hablaba, llegó Sergio y preguntó:

¿Por qué están aquí afuera y no se han metido a la sala de televisión? Moisés respondió: Estoy aquí porque me castigaron, me dijeron que no puedo entrar a la sala de televisión. Yo le pregunté que por qué lo habían castigado, él contestó: porque hice un berrinche y pateé la pared y la puerta, ¿por qué? pregunté y Moisés dijo: porque estoy harto de vivir aquí. En ese momento llegó Martín (el orientador) y le dijo a Sergio y Moisés que debían estar en la sala de televisión, a lo que Moisés contesta: pero a mí me castigaron sin

entrar a la sala. Martín responde: estas castigado sin ver televisión, pero te tenemos que entregar, metete ya (Diario de Campo 12/03/18).

Foucault (1976) define la idea del encierro como incapaz de responder a la especificidad de las situaciones por las cuales los niños se encuentran viviendo en la institución, “es inútil a la sociedad, perjudicial incluso: es costoso, mantiene a los sujetos en la ociosidad (...) el oficio de privar a un sujeto de su libertad y de vigilarlo es un ejercicio de tiranía” (Foucault 1976: 106). La práctica del *encierro* o también llamada *internación* dependió de la reorganización de la sexualidad en relación con lo sagrado, los ritos religiosos, la familia burguesa, la locura y el libertinaje, todas esas nuevas relaciones que se instauraron en el pensamiento de la época clásica. El encierro, para Foucault (1967), es en sí, un espacio ético, sin embargo, este término hace referencia a la forma en la que el sistema de prohibiciones y valores se encuentra en la sexualidad.

El clasicismo ha inventado el internamiento casi como la Edad Media ha inventado la segregación de los leprosos; el lugar que éstos dejaron vacío ha sido ocupado por nuevos personajes en el mundo europeo: los "internados". El leproso sólo tenía un sentido médico; habían intervenido otras funciones en ese gesto de expulsión que abría unos espacios malditos. El gesto que encierra no es más sencillo: también él tiene significados políticos, sociales, religiosos, económicos, morales. Y que probablemente conciernen a estructuras esenciales al mundo clásico en conjunto (Foucault 1967: 41).

En el Centro Amanecer, se pueden distinguir dos situaciones respecto al encierro, la primera son los niños que aceptan y agradecen el vivir en la institución, por ejemplo, Nicolás un muchacho que ha vivido desde los 3 años en las casas del DIF dice:

A mí me gusta vivir aquí, desde los tres años vivo en las Casas DIF, empecé en Casa Cuna Tlalpan, luego a Casa Cuna Coyoacán, después al viejo Centro Amanecer, luego a este Centro Amanecer y ya voy a pasar a Varones, aquí pues tienes todo, ropa, comida, cama, tienes lo que necesitas y eso pues lo agradezco” (Diario de Campo 11/10/17).

No obstante, hay niños a quienes no les gusta vivir en el Centro Amanecer, como se pudo ver en el caso de Moisés y de igual forma con Mateo, Jorge y Miguel, quienes piden a los directores, incluso por medio de cartas, que los lleven a

“Pequeños Hermanos” o a “Aldeas Infantiles”, ya sea porque sienten que viven en una cárcel, por los reglamentos o por el trato del personal hacia ellos. Foucault (1967) menciona, citando a Dom Guevarre (1693), que estos sujetos son llamados, por un lado, los *pobres buenos* y por el otro los *pobres malos*

...los primeros porque aceptan agradecidos todo lo que puede darles gratuitamente la autoridad; pacientes, humildes, modestos, contentos de su condición y de los socorros que la institución les ofrece; en cuanto a los pobres malos, lo cierto es que se quejan de la institución y de la coacción que los encierra allí (Foucault 1967: 47).

El encierro, debido a esta doble moral, queda justificado como un *equivoco indisoluble* (Foucault 1967) bajo los títulos de benéfico y de castigo. El encierro en este tipo de Instituciones es a la vez una recompensa y un castigo, y esto depende de la situación y contexto de los niños a quienes se les imponga. Por ejemplo, el caso de Miguel:

Hoy cuando llegué al Centro Amanecer, en vez de entrar al patio directo con los niños, subí para hablar con la Licenciada Erika. Cuando me dirigía a su oficina la vi, junto con el doctor, tratando de calmar a Miguel quien no paraba de llorar e intentaba tirarse al suelo. La Licenciada le dijo algo a Miguel y él se empezó a calmar, entre sollozos me volteo a ver y me abrazó, después se sentó en el piso. Me senté junto a él, le pregunté qué sucedía y me respondió: A cabo de regresar de casa de mi mamá, estuve toda una semana con ella y mis hermanas, dos están en Casa Cuna Coyoacán y la otra en Casa Hogar Niñas, pero yo no quería volver aquí, no me gusta vivir aquí, ya quiero quedarme para siempre con mi mamá, no entiendo porque no me dejan. Esta Erika me prometió que la próxima semana también iré con mi mamá, me lo acaba de prometer. Ya quiero quedarme con ella, ya no quiero estar aquí (Diario de Campo 23/03/18).

Le pregunté que por qué ya no quería vivir en la institución, y él contestó:

Porque todos son malos, los compañeros son malos, molestan por todo y te pegan. Los orientadores también son regañones y gritan por todo. Sólo vives aquí y no haces nada más, ya quiero irme con mi mamá y quiero ver a mis hermanas una de ellas ya vive con mi mamá.

Miguel me pidió que le prestara una hoja y un lápiz, cuando se la di comenzó a escribir una carta para la Licenciada Erika que decía: “quiero irme con mi mamá, por favor ya quiero irme con mi mamá” (Diario de campo 23/03/18).

El encierro se caracteriza por tener esta reversibilidad que cambia según a quienes se le aplique “los buenos hacen de él un gesto de asistencia y una obra de reconfortamiento; los malos lo transforman en una empresa de represión” (Foucault 1967: 47). El contexto en el que los niños se encuentran es esencial para poder entender esta reversibilidad, ya que Nicolás desde los 3 años las Instituciones del DIF han sido su casa, por el contrario, Miguel sabe lo que es vivir con su mamá y sus hermanas y puede hacer una comparación de su familia y la institución. Esta oposición entre buenos y malos es esencial para la estructura y significación del encierro. Por esta razón, toda institución Total de Asistencia Social antes de ser objeto de conocimiento debe ser tratado, ante todo, como un *sujeto moral* (Foucault 1967).

Los niños son moldeados por la institución, son contruidos por su sistema y evidentemente su aparato psíquico lo reproduce y lo organiza para poder ajustarse y poder vivir dentro de ella. Para Alfred Adler (1930; 1935), todas las acciones que suceden *afuera* permiten la construcción de una subjetividad *adentro*, la cual es la que determina el modo de ser como una reproducción de la institución. El desarrollo de la psique depende principalmente del ambiente social, a pesar de que los castigos, los reglamentos, los discursos y los dispositivos de poder que normalizan y gobiernan a los niños son iguales, no recaen de la misma manera en ellos. No se puede homogeneizar a los niños, cada uno es diferente de los demás, cada uno vivió un contexto disímil antes de ingresar a la institución, por lo que cada niño es distinto en relación con sus actitudes hacia el Centro Amanecer.

La subjetividad se puede entender con Foucault (1979) gracias a su análisis de la organización carcelaria y asilar, en donde se encontraban presos a los delincuentes, pobres y locos. En la época de la Revolución Francesa, en Europa, hubo un intento de liberar a los locos, lo que provocó un aparente aspecto humanitario en el siglo XVIII y se empezó, también, a reconocer el sentido de la locura y la razón de la enfermedad. Esta situación de tratar de “liberar” a los locos, fue en realidad

...una profundización de la domesticación de la subjetividad del enfermo, porque se tratará de que el poder exterior regule al enfermo, redoblando su eficacia, pero esta vez desde dentro. En realidad, esta “liberación” se inscribe en el descubrimiento de una técnica más importante, efectiva y sutil que las cadenas, técnica que va a caracterizar, por otra parte, el desarrollo de todas nuestras instituciones, y que estará ligada con el descubrimiento de la subjetividad como lugar de implantación de la dominación exterior (Rozitchner 1982: 17).

En el proceso de la construcción de la subjetividad, hay luchas, vencedores y vencidos. La institución ejerce un poder disciplinario que se vuelve invisible, pero que se encuentra en constante conflicto con los niños, es decir, la institución trata de contener el hartazgo institucional de los niños, como el caso de Moisés, mediante un contexto represivo, el castigo es uno de los mejores aliados de una institución Total. Ante la situación de querer irse del Centro Amanecer el detona pateando puertas y paredes, exigiendo irse de la institución y hace visible su inconformidad, malestar y enojo. Esto podría llamarse una “alerta roja” para la institución, ya que Moisés está tratando de demostrar que no se encuentra vencido por ésta, sin embargo, la contención y el castigo lo vuelven a derrotar, a vencerlo nuevamente, redoblando su determinismo y aceptando el castigo al no querer entrar a la sala de televisión. Moisés lucha contra el aparato de control, las reglas, el encierro, los castigos, el personal, su vida en la institución, pero al mismo tiempo, ha interiorizado que, el enojo que lo llevó a una detonación emocional tiene una consecuencia: el castigo.

...el miedo al castigo que se espera resulta de la realización de actos hostiles -y también, desde luego, de intentos hostiles, ya que nunca le resulta fácil a un niño distinguir entre unos y otros- frecuentemente da lugar a más agresiones. Así, observamos con frecuencia que un niño agresivo está actuando sobre la base de que el ataque es el mejor medio de defensa (Bowlby 1986:21).

Es una situación similar la rabieta de Iván (cita mencionada al principio de este apartado), él se subió a los salones sin el permiso de los orientadores y logró pasar a los policías de la puerta. Esta situación le provocó una contención y un castigo. Cuando le pregunté a Iván que había pasado, me respondió:

Erika me prometió que íbamos a salir a hacer ejercicio y nunca cumplen lo que dicen, yo me subí para hablar con ella y preguntarle que por qué no íbamos a salir. La otra vez nos dijeron que íbamos a ir a la tienda y tampoco salimos, ellos siempre te dicen y nada. Yo quería salir (Diario de campo 25/10/2017).

Con respecto al castigo, Foucault (1979) cita a Bernave (1791): "la sociedad no ve en los castigos que inflige el bárbaro goce de hacer sufrir a un ser humano; ve en ellos la precaución necesaria para prevenir unos crímenes semejantes, para apartar de la sociedad los males con que la amenaza un atentado" (en Foucault 1979: 86). El castigo disciplina al cuerpo y lo regulariza, es decir, lo normaliza, "la sociedad de normalización es una sociedad en la que se cruzan, según una articulación ortogonal, la norma de la disciplina y la norma de la regulación" (Foucault 1976: 225). "Una sociedad normalizadora es el efecto histórico de una tecnología de poder centrada en la vida" (Foucault 1977: 190). Esta forma del poder, individualizante y totalizante, es la característica fundamental del poder moderno.

Los castigos impiden y controlan infracciones hacia el sistema, sometiendo a los niños a situaciones que no pueden eludir, ahora ya no son castigos de tortura física, el objetivo ya no es el cuerpo, sino el alma. Para que el castigo sea útil debe tener como objetivo las consecuencias de la infracción, entendidas como la serie de desórdenes que es capaz de iniciar. Sin embargo, la sentencia es más importante que el castigo, ya que no solo se juzga la acción que se cometió, sino al niño en general aumentando más diagnósticos en su expediente, de modo que la sentencia es portadora de una "evaluación de la normalidad y una prescripción técnica para una posible normalización" (Foucault 1976: 20).

En realidad, lo que importa no es castigar, sino corregir el desvío de la normalidad, porque, de hecho, el castigo es una forma de dar ejemplo a los demás niños que no pueden desviarse del comportamiento correcto sin una consecuencia. Para Foucault (1979), estos son los fenómenos sociales esenciales para comprender el ejercicio del poder. Más que castigar es educar y curar. El poder de corregir y organizar la vida de los niños hasta en el más mínimo detalle, es señal de

que el ejercicio del poder es más meticuloso, más detallado, más fino e individualizado.

La rutina

Iván, David y Lucas platicaron lo que hacen un día en la institución:

Lucas: nos levantamos a las 5:30

Sergio: a ti te levantan a las 5:30, a los demás a las 6:00

David: a mí me levantan a las 5:00

Todos: ¡ay ajá!

Lucas: después que nos levantamos, tendemos la cama, nos ponemos el uniforme y nos mandan a la sala de TV, ahí esperamos a Erika y a la otra orientadora, es muy aburrido porque la tele no sirve. Tenemos que esperarlas para que nos peinen un poco, luego desayunamos y nos formamos para ir a la escuela.

Iván: después de la escuela, dejamos nuestras mochilas en los salones y bajamos a comer y lavar los dientes y luego ¡caninoterapia! a veces. Después bañarse y hacer tarea.

Lucas: esperamos otra vez y a cenar y así siempre (Diario de Campo 29/11/17).

El castigo da forma, manipula y educa lo que se considera como un desvío de la norma. Una de las consecuencias más importantes del castigo es que convierte a los sujetos en *dóciles*. Cuando se escucha este término, comúnmente se le relaciona con algo que puede ser manipulado, y efectivamente, es dócil un cuerpo que puede ser sometido, transformado y perfeccionado (Foucault 1976). Para poder alcanzar estas características, es necesaria la existencia de un *régimen disciplinario* y éste es la fórmula general de la *dominación*. “Al control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad es a lo que se le puede llamar disciplina” (Foucault 1976: 126). La disciplina es una anatomía política del detalle.

Vivir en una constante disciplina, significa que “que todos hagan lo que se les ha dicho claramente que se exige de ellos” (Goffman 1970: 22). Pero no es únicamente hacer lo que se les exige, es realizarlo tal y cómo la institución quiere: hacer la tarea rápido, porque si no se hace así los niños del horario siguiente se atrasan, en silencio deben de comer y solo platicar en voz baja con los niños que

se encuentran a lado, formarse ordenadamente, por equipos y tomar distancia por tiempos. Esto es a lo que se le llama una *anatomía política* o bien, *mecánica del poder* (Foucault 1976). Es así como la disciplina fabrica cuerpos dóciles.

Las Instituciones Totales, como el Centro Amanecer, son los regímenes educativos más perfectos, debido a que no solo desempeñan un papel negativo de exclusión, sino también un papel positivo de organización. Todas sus reglas, tecnologías de poder y control construyen su coherencia, función y experiencia. El Centro Amanecer tiene todo el día de los niños programado, lo que quiere decir, que todas sus necesidades básicas son planificadas (Goffman 1970). Para Foucault (1976), el control de la actividad significa imponerles ciertas actividades determinadas, establecer ritmos y regular ciclos de repetición, donde la exactitud es una de las virtudes fundamentales del tiempo disciplinario (Foucault 1976: 173-175). Las Instituciones Totales “son híbridos sociales, en parte comunidad residencial y en parte organización formal (...) son experimentos naturales sobre lo que puede hacerse al yo” (Goffman 1970: 27).

La institución se ocupa de todos los aspectos de los niños, conducta, valores, actitudes, educación. Regulan las horas de dormir, cuanto deben comer, a qué hora deben de hacer la tarea, cuándo tienen actividades libres, qué pueden hacer en estas actividades, qué días pueden ser, si es el caso, visitados por sus familias o las llamadas “visitas”, siendo todo esto a lo que Foucault llama “disciplina incesante” (1976: 271).

Sin embargo, la disciplina no se encuentra únicamente en el control de las actividades esenciales, también está en la construcción de lo que Foucault (1976) llama *cuadros vivos*. Esto significa transformar todo tipo de multitudes confusas, peligrosas o simplemente inútiles, en multiplicidades ordenadas con el objetivo de tener una mejor visión y, por tanto, un mejor control. Es por esto que clasifican a los niños en equipos, la distribución por edades en las habitaciones, los equipos para

la realización de tareas e incluso los expedientes son una forma de clasificación. Las Instituciones Totales trabajan la disciplina de una manera fina y flexible

...en primer lugar según el principio de localización elemental o de la división en zonas. A cada individuo su lugar; y en cada emplazamiento un individuo. Evitar las distribuciones por grupos; descomponer las implantaciones colectivas; analizar las pluralidades confusas, masivas o huidizas. El espacio disciplinario tiende a dividirse en tantas parcelas como cuerpos o elementos que repartir hay. Es preciso anular los efectos de las distribuciones indecisas, la desaparición incontrolada de los individuos, su circulación difusa, su coagulación inutilizable y peligrosa; táctica de antideserción, de antivagabundeo, de antiaglomeración. Se trata de establecer las presencias y las ausencias, de saber dónde y cómo encontrar a los individuos, instaurar las comunicaciones útiles, interrumpir las que no lo son, poder en cada instante vigilar la conducta de cada cual, apreciarla, sancionarla, medir las cualidades o los méritos. Procedimiento, pues, para conocer, para dominar y para utilizar. La disciplina organiza un espacio analítico (Foucault 1976: 131).

Antes de ir a la escuela

Todos los niños se levantan a las 6:00 am, deben de vestirse con la ropa del uniforme escolar. Al terminar, entran a la sala de televisión y esperan al turno matutino. Al llegar los empleados, los niños deben de dirigirse al comedor a desayunar, antes de entrar se forman y toman distancia por tiempos, se escuchan los gritos: ¡uno, dos, tres!, lo repiten varias veces. Al terminar de desayunar se lavan los dientes, toman sus mochilas y se forman en la entrada del patio dependiendo de la escuela a la que vayan (los equipos de tareas), toman distancia y salen del patio para subirse a las camionetas, los policías anotan los vehículos que salieron.

Al llegar de la escuela

Algunos niños llegan antes, porque salen a las 2 y esperan a los demás para comer. Al llegar, se quitan el uniforme. A las 3:00 suena la chicharra para comer, se forman y toman distancia, si alguien habla o se porta mal debe lavar la loza. Cuando terminan de comer se deben lavar los dientes. Es tiempo de esperar para hacer la tarea, algunos suben a las 4:00, otros 4:30, 5:00, 5:30, 6:00 y 6:30. Antes de subir, ya deben de estar bañados y con pijama, los que suben a las 4:00 se bañan después de terminar la tarea. A las 7:00 pm todos entran a la sala de televisión a esperar el turno nocturno, suena la chicharra para cenar, se forman por equipos, se escucha a los orientadores gritar: ¡equipo 1! ¡equipo 2! Salen de la sala y se forman en la puerta del comedor, toman distancia. Al terminar de cenar, esperan en el patio a que abran las habitaciones y a dormir (Diario de campo).

La “disciplina”, es “el mecanismo del poder por el cual se alcanza a controlar el cuerpo social hasta en sus elementos más tenues” y corresponde a “cómo vigilar a alguien, cómo controlar su conducta, su comportamiento, sus aptitudes” (Foucault 1993: 58). Foucault afirma que estas técnicas de disciplina se descubrieron en el ejército y se propagaron hacia las instituciones. La disciplina reduce el elemento individual, así como formas tradicionales de organización, implementando formas rutinarias del ejercicio del control.

Algunos niños platican que no les gusta esperar para subir a hacer la tarea

...hoy me encontré con Iván en el patio, estaba sentado en el piso llorando. Me acerqué a él para ver que le sucedía, él me dijo: “yo quiero subir a hacer la tarea, pero me dijo Simón (el orientador) que me toca hasta las 5 y yo no quiero esperarme porque salgo tarde y no me gusta, ahorita no estoy haciendo nada y no me deja” (Iván 3/nov/17).

Lo mismo sucede con Jorge, él hace corajes cuando debe de esperarse para subir a hacer la tarea, a él le toca a las 6: 30. Cuando se le pasa el enojo, mientras espera, se pone a jugar o se acuesta en el piso. Otro ejemplo es cuando las habitaciones de los niños están cerradas, ya sea en la tarde después de comer y en la noche después de cenar. Algunas se quedan abiertas porque los niños deben de recoger, lavar, barrer o doblar su ropa

...hoy Omar, cuando bajó de hacer la tarea, se sentó con los niños y conmigo en el patio mientras les contaba un cuento, él se recargó en mi hombro y cerró los ojos, lo sentía inquieto, se movía y se quejaba. Le pregunté si estaba bien y me respondió: hoy fue un día cansado, tengo mucho sueño y me siento muy cansado, quisiera meterme a mi cama, ni quiero cenar. Le sugerí que fuera a su cama a descansar un rato y quizás le daría hambre después, pero él me contestó: no puedo ir a mi habitación ahorita porque están cerradas y no se puede pasar. Entonces Omar se acurrucó y durmió en el piso (Diario de Campo).

Las Instituciones totales producen una ruptura entre los ámbitos esenciales de la vida, los cuales son dormir, jugar y trabajar. Esto es, en la sociedad moderna los sujetos tienden a dormir, jugar y trabajar en distintos lugares, con diferentes personas y bajo diferentes autoridades. Sin embargo, en la institución los niños realizan y desarrollan la mayoría de los aspectos de su vida en un mismo lugar y

bajo las mismas autoridades. Todas sus actividades diarias las desarrollan en compañía de todos los demás niños y son tratados de la misma forma. Todas sus actividades se encuentran estrictamente programadas y cada una conduce a las siguientes actividades produciendo una secuencia que es impuesta mediante un sistema de normas y por un cuerpo de funcionarios (Goffman 1970).

En su libro *Vigilar y Castigar* (1976), Foucault define a la disciplina como “esos métodos que permiten el control minucioso de las actividades del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y se les imponen una relación de docilidad-utilidad es a lo que se le pueden llamar disciplinas” (Foucault 1976: 159). Las técnicas de disciplina se ejercen sobre el cuerpo del niño mediante el ejercicio de la rutina. Todas las actividades tienen un horario y duran un cierto tiempo, se establecen ritmos y se regulan los ciclos de repetición

...toda una fiscalización de la duración por parte del poder: posibilidad de control detallado y de una intervención puntual -de diferenciación, de corrección, de depuración, de eliminación- en cada momento del tiempo; posibilidad de carácter, y por lo tanto de utilizar a los individuos según el nivel que tienen en las series que recorren posibilidad de acumular el tiempo y la actividad, de volver a encontrarlos, totalizados, y utilizables en un resultado último, que es la capacidad final de un individuo. Se recoge la dispersión temporal para hacer de ella un provecho y se conserva el dominio de una duración que escapa. El poder se articula directamente sobre el tiempo; asegura su control y garantiza su uso. (Foucault, 1976:148).

Foucault arguye que, para ejercer la disciplina, se debe crear al sujeto de la disciplina, por lo que el surgimiento de esta tecnología del poder fue contemporáneo al surgimiento del sujeto humanista. La disciplina se ejerce predicando un conocimiento sobre el sujeto humano, de modo tal que una falta disciplinaria no exige menos disciplina, sino mayor conocimiento sobre las personas sobre las cuales se ejerce para lograr transformar al sujeto. Foucault (1976) cita a Maréchal de Saxe, quien dice: “no basta con tener afición a la arquitectura. Hay que conocer el corte de las piedras” (en Foucault 1976: 162), es decir los cortes practicados por el dispositivo (Deleuze 1999). En la visión de Foucault, el ejercicio del poder, entendido como las técnicas disciplinarias ejercidas dentro de las “instituciones de

encierro”, sirvió y sirven de modelo para organizar a la sociedad (Foucault 1976: 159-169).

El Tutelar

Lunes 23 de octubre 2017

Mateo: Fer, ¿para qué quieres el reglamento?

Ambos: (en tono de ¡qué estás pensando!) ¡Tú no eres niña DIF!

Jorge: Si te lo pidieron en la escuela, sólo dáselos, no los leas.

Mateo: ¿Para que los quieres ver? Si son horribles

Ambos: Ven, vamos a sentarnos

Mateo: ¡No pidos! ¡Espera! ¡Míralo! ¡Entra! ¡Léelo! Mira la número 14 dice Ministerio Público y el Tutelar.

(Nos fuimos a sentar)

Mateo: ¿te acuerdas esa vez que estaba muy triste? Es por esa tonta regla

Les pregunté: ¿Quién les dijo que los llevaría al tutelar?

Ambos señalaron hacia el piso de arriba dirigiéndose a las oficinas de Mario y Oliver.

Jorge: Hay reglamento en la sala de televisión, salones, comedor. En el comedor Irene dice: (en tono de burla y reclamo) “si hablan lavan la loza”

Mateo: ¡Cállate! Esta atrás

Hablaron bajo

Mateo: ya se fue, yo no quiero irme al Tutelar. Mejor me cambio a Aldeas Infantiles o Pequeños Hermanos.

Jorge: yo creo que me van a canalizar a Pequeños Hermanos y lo mejor de cuando te canalizan es que ¡te dan gorditas!

Mateo: Quiero irme a Pequeños Hermanos, no me gusta el reglamento. Antes no había, ahora ya hay. Por favor, yo quiero que trabajes aquí.

Jorge: ¡Ay no! Pero en que trabajaría, ¿de orientadora?

Ambos: ¡Ay no! Porque Irene la mandaría. Ella nos hace una contención horrible, te pone el brazo en la espalda y hasta que gritas de dolor diciendo ¡ya, ya!, te deja. Si le dices algo, dice: “entre más me digas, más te hago”.

Mateo: ella se junta con los del equipo 5 (habitación 5) y les pide que nos pegue.

Jorge: esto parece cárcel, desearía que todo volviera al principio cuando yo era un bebé.

Mateo: Yo también. Esto era una cárcel de mujeres. ¡Mira! (señalando el piso de abajo) aquí eran sus habitaciones, pero en vez de puertas eran rejas. ¿Y qué pasó con las mujeres?

Jorge: Se murieron. Si mi hermano Maximiliano se muere yo también.

Mateo: Yo no quiero irme al Tutelar. Mi hermana está en Casa Hogar Niñas y si me llevan me la llevo.

Jorge: Acepto que aquí dan buena comida, lo acepto, pero ¡ah!

Mateo: ¿Cuándo vas a olvidar el reglamento?

Les pregunté: ¿quieren que lo olvide?

Ambos: ¡sí!, es horrible, sino te volverás como todos (Diario de Campo 23/10/17).

Hoy Mateo me platicó: tengo mucho miedo del “nuevo reglamento”. Nos dijo Mario que la regla número 24 dice que, si no nos portamos bien, nos van a llevar al Tutelar. Yo no quiero estar ahí, mi papá estuvo ahí, el mató a mi mamá y yo no quiero estar ahí, me van a llevar al Tutelar. ¿Qué voy a hacer si me voy, mi psicóloga, mi trabajadora social, Oliver, que voy a hacer? Aquí si me cuidan” (Mateo 11/oct/17).

Mientras él hablaba, Moisés también escuchaba y le dijo a Mateo: “Tú te portas muy bien, cálmate, ya te dije que no te van a llevar” (Moisés 11/oct/17). Mateo me pidió mi cuaderno para escribirle una carta al director de la institución, Oliver, Mateo la arrancó y la guardó en su panza. Esto fue lo que escribió:

Oliver, si nadie me pide en “adoctión” o vienen papás para convivencias, quiero irme a Aldeas Infantiles o a Pequeños Hermanos.

¿Por qué? Porque me dan mucho miedo los temblores y terremotos y no quiero irme al tutelar (Mateo 11/oct/17).

También me pidió que, por favor, escribiera una carta donde pusiera: “lo que salga de tu corazón Fer, sobre mí para que vean que soy un buen niño y no me lleven al Tutelar” (Mateo 11/oct/17). Todos los niños me dictaban que poner, Axel dijo: “pon que es tan refinado como la madera”, otros me decían que pusiera que es educado, amable y bien portado.

El 23 de octubre en el patio, le pregunté al jefe de orientadores, Mario, si me podía prestar los reglamentos, él me dijo que sí, que subiera a su oficina y que ahí me los imprimiría. Subí con él y le pregunté por qué habían cambiado el reglamento, él me dijo: “no lo cambiamos. Yo tengo apenas dos años aquí, mi primer día todo bien, pero el segundo un caos: los niños tomaron las instalaciones, lodo en las ventanas, rompieron el reglamento, los colchones volteados, la ropa tirada. Impresionante, un caos. Ante esa situación decidí decirles que no los trataría como niños institucionalizados, sino que los trataría como a cualquier otro niño. Normalmente en las habitaciones, cada niño solo tiene permiso a tener 7 cosas: una foto, un juguete, su pijama, sus chanclas, unos tenis, un cambio de ropa y alguna pertenencia, yo les permito tener muchísimas más, las recamaras están llenas de juguetes, tienen su ropa y hasta ya ves que tienen sus audífonos y unas pequeñas bocinas. Yo lo que trato de hacer es que sean independientes, les digo que allá afuera no van a llegar y decir: mis tenis están rotos, necesito unos y se los dan, allá afuera nadie se los va a regalar, los deben de comprar. La situación es que no saben valorar las cosas, ve, me piden calzones y ya les había dado para

que los guardara, ¿qué hacen con ellos? No lavan platos ni ropa, por lo menos van por su ropa limpia. Por eso dejé salir a los mayores a la cancha que está a 10 minutos, deben ser independientes. Pero como no entienden tuve que mencionar de nuevo el reglamento, no entienden de otra manera, les doy una libertad y no saben qué hacer con ella, por eso de nuevo el reglamento. Les dijimos Oliver (el subdirector del Centro Amanecer) y yo que había sufrido modificaciones, por eso lo de nuevo, pero en realidad solo aumentamos palabras y artículos para que entiendan y se porten bien” (Mario 13/oct/17).

No se debe de entender a este instrumento del poder disciplinario como un reglamento que solo reprime, censura, rechaza, oculta. Más bien debe de entenderse como aquel que produce la realidad de los niños, el poder no reprime más bien produce verdad (Foucault 1976) y modula el comportamiento

... toda la actividad del individuo disciplinado debe ser sostenida por órdenes terminantes cuya eficacia reposa en la brevedad y la claridad; la orden no tiene que ser explicada, ni aun formulada; es precisa y basta que provoque el comportamiento deseado. Entre el maestro que impone la disciplina y aquel que le está sometido, la relación es de señalización: se trata no de comprender la orden sino de percibir la señal, de reaccionar al punto (Foucault 1976: 154).

En el corazón de las Instituciones Totales, es decir, de los sistemas disciplinarios, siempre va a funcionar un mecanismo penal. Tiene sus propias leyes, sus delitos, las formas en las que castiga, instancias de juicio. Esta “regla 24”, que fue modificada para que los niños se porten mejor, establece una *infra-penalidad* reprimiendo y moldeando la conducta de los niños. Esta es la clave del poder, no es un privilegio que adquieren los Directores Mario y Oliver, ni el reglamento, lo tiene la acción, el efecto de conjunto de su posición estratégica que fue capaz de modificar las acciones de los niños para que no los lleven al Tutelar. Este poder no se aplica simplemente como una prohibición u obligación, también invade el cuerpo de los niños, pasa a través de ellos, se apoya en ellos, esto es, la microfísica del poder. Una técnica minuciosa, pero con efectos significativos.

El reglamento atraviesa todos los espacios y todos los instantes de la vida de los niños, su presencia constante y perpetua, pegado en las habitaciones, fabrica,

constituye y modela. Además, atraviesa profundo en los niños, de una manera que no se conforma con la exterioridad de una aceptación en términos de un acuerdo. De tal manera, el cuerpo del niño será el objetivo total del poder y su acción sobre él es múltiple y va desde la superficie hasta lo más profundo, como declara Foucault (1976) *un contacto sináptico cuerpo-poder*.

Se le puede llamar “estrategia” al acto de “solo aumentamos palabras y artículos para que entiendan y se porten bien” (Mario 3/oct/17). Las relaciones de poder son utilizadas en las estrategias y estas a su vez son el garante del saber sobre los niños. Para De Certeau, “la estrategia es el cálculo (o a la manipulación) de relaciones de fuerzas que se hace posible que un sujeto de voluntad y de poder es susceptible de aislarse de un ambiente” (De Certeau 1996: 42). La estrategia postula un lugar susceptible de circunscribirse como un lugar propio y luego servir de base a un manejo de relaciones con una exterioridad distinta. De Certeau menciona también que la estrategia permite el dominio de un lugar a partir de la observación personal y también de ser la forma mediante la cual es posible tener poder sobre lo que se conoce, y de esa manera obtener obediencia y respeto.

Deleuze (1987) explica el tema del poder en Foucault elaborando una clasificación con seis postulados (postulado de propiedad, de localización, de subordinación, de la esencia o del atributo, del modo de acción y de la legalidad). El postulado del modo de acción explica que el poder actúa por medio de estrategias que transforman a los niños y debido a esto el poder se convierte en determinante de su realidad, normalizándolos. Esta estrategia utilizada por los directores involucra el discurso, y éste le da forma al cuerpo y pensamiento, modulando su comportamiento para producirles una subjetividad específica. Lo importante es que este control disciplinario y esta transformación del comportamiento, que es condición y al mismo tiempo consecuencia, van acompañados de la formación de un saber de los niños.

Este discurso del “Tutelar”, o también puede llamarse manipulación reflexiva, (Foucault 1976) es interiorizado por los niños, su cuerpo queda colonizado por este discurso, provocando *miedo* y los hace recordar acontecimientos de su vida que se encontraban reprimidos (Freud 1915), como en el caso de Mateo. Este discurso produce un *régimen de sentimientos* (Besserer 2014) es decir, el poder no sólo se apoya en los sentimientos, sino que los sentimientos mismos son un producto del ejercicio del poder

...los regímenes de sentimientos están vinculados circularmente a los sistemas de poder (ya sea en el plano de la sociedad, de la política o de la economía). La idea es que los sentimientos acompañan o producen al poder, a la vez que, los sentimientos son producto del poder. Pensemos por ejemplo en los "regímenes de terror", en que el poder se sostiene por el miedo que siente la población, pero al mismo tiempo el miedo es un producto del sistema de poder. Así, las formas y contenidos que adquieren los sentimientos son un producto y son constitutivos de los regímenes en que se encuentran (Besserer 2014).

Este régimen, para poder funcionar necesita de las emociones, necesita que los niños produzcan, experimenten y actúen el *miedo* que hace funcionar este discurso del “Tutelar”, esto es, hace funcionar el mecanismo de poder al que están inmersos.

El poder mismo es una estrategia, algo que está en juego. Sus efectos no son atribuibles a una apropiación, sino a dispositivos de funcionamiento. Dispositivos que no son unívocos, sino coyunturales, siempre invertidos en un momento dado. Estos discursos se inscriben en el ámbito de la cotidianidad de los niños configurando su vida y su entorno. Esta estrategia del discurso del “Tutelar” define la cara positiva del poder, en otras palabras, como se consigue la obediencia.

Así mismo, se puede ver este discurso como un castigo: “todo lo que es capaz de hacer sentir a los niños la falta que han cometido, todo lo que es capaz de humillarlos, de causarles confusión: (...) cierta frialdad, cierta indiferencia, una pregunta” (J.-B. de La Salle en Foucault 1976: 209).

¿Cuidado o castigo?

Viernes 17 de noviembre de 2017

Mientras le leía a Jacobo y los demás niños buscaban a Wally, el libro que les presté, Jacobo estaba muy inquieto, se acostaba en mi rodilla, se acostaba en el piso, se paraba, me abrazaba, hasta que me dijo: “Fer, me duele mucho mi estómago”, le pregunté si ya había ido a la enfermería y él me dijo que sí, pero que no lo atendían. Cuando abrieron la puerta de la enfermería, rápidamente se paró y le dijo a la pasante: “me duele mucho mi estómago”, ella le respondió: “espérate, en un ratito te atendemos”, y Jacobo le contestó: “pero ahorita me duele”.

Le pregunté del 1 al 10 cuánto era el dolor, él me dijo que 9. Me pidió que le siguiera leyendo, pero no se concentraba. Después de un rato, quizás 15 minutos, volvieron a abrir la puerta de la enfermería, el de nuevo se paró rápido para que lo atendieran, pero la misma pasante le dijo: “apenas te dimos la medicina, no te va a hacer efecto tan rápido, espérate”. Él hizo coraje y se volvió a acostar en el suelo.

El orientador Martín, se encontró con Jorge quien salía de la enfermería y le dijo: “oye, ¿por qué no te has bañado? Jorge le respondió: “me voy a bañar en la enfermería, tuve chorro 3 veces”. El orientador le dijo: “no, tu sólo quieres privilegios, te bañas en la habitación”. Jorge hizo coraje y se volvió a meter a la enfermería.

Me metí a la enfermería junto con Jacobo, quien ya estaba siendo atendido por el doctor, se fue a acostar a las camillas. El orientador llegó y les dijo a él y a Jorge que se tenían que salir, Jacobo le respondió que se sentía mal. El orientador se fue y entro un niño a la enfermería, todos se emocionaron al verlo, entraron varios niños más, Sergio, Luis, Benjamín, Santiago, todos gritaban su nombre y hablaban al mismo tiempo. Era Matías, un niño que fue adoptado hace 4 meses.

Mateo: ¡Matías!, ¡qué haces aquí!

Matías: Vine a la revisión medica

Mateo: ¿vinieron tus papás?

Matías: si, aquí están los dos

Sergio: ¡Matías! ¿Cómo estás? ¿Cómo son tus papás?

Matías: son buenos, quisiera que adoptaran una hermanita, aunque voy a tener una primita.

Sergio: ¡tu mamá está embarazada!

Matías: dije prima, no hermana. La hermana de mi mamá está embarazada.

Jorge: ¿tienes abuelos?

Matías: sí, tengo 4 y también tengo 9 primas.

Jorge: (con cara de asombro) ¡wow! ¡4 abuelos! ¡y 9 primas! Oye, ¿tienes un dulce?

Mateo: ¿tus papás te pegan?

Matías: me dan nalgadas

Mateo: ¡oyeron! ¡le dan nalgadas! ¡papá de Matías! ¿por qué le das nalgadas?

Entra el papá de Matías, quien estaba hablando con el doctor y dice: Le damos a veces porque no quiere hacer la tarea.

Sale el papá de Matías

Matías: A veces me dicen que me van a regresar aquí pero no creo

Mateo: ¡papá de Matías!

Papá de Matías: ¿Qué sucede?

Mateo: ¿lo van a regresar aquí?

Papá de Matías: eso le decimos cuando se porta mal, que regresará aquí.

Mateo: ¡oíste Matías! ¡te van a regresar aquí!

Mateo y Jorge: No te preocupes Matías, te juro que tus papás nunca, nunca, nunca te van a llevar al Tutelar, no que aquí...

Sergio: Matías, ¿por qué estas feliz? ¿por qué te ves feliz? ¿ya no lloras?

Matías: estoy feliz, y de hecho me quitaron el medicamento

Le pregunté qué medicamento le daban

Matías: es que aquí me daban de Déficit de Atención.

Sergio: ¿qué es eso?

Matías: que te distrae todo, me pasaba en la escuela, ahora ya no, me lo quitaron hace como dos meses

Sergio: ¿Qué es lo que más te gusta de no vivir aquí?

Matías: que tengo privacidad, nadie me ve, nadie me molesta, tengo mis propias cosas y tengo papás.

Matías y Sergio empezaron a jugar luchas, Sergio era más brusco, Matías se notaba contento, pero quería detener el juego.

Le pregunté cuánto tiempo vivió aquí, en el Centro Amanecer

Matías: aquí viví 4 meses, pero yo vengo de Casa Cuna Tlalpan y Casa Cuna Coyoacán, viví en el DIF 10 años.

Jacobo: ¡Matías! A mí también me van a adoptar, ¿ves mi visita?

Matías: no

Jacobo: ¿no? Ah

Jorge: a mí también me van a adoptar

Santiago: ¡a mí también!

Luis: ¿ese es el uniforme de tu escuela? ¿me regalas un dulce?

Matías: si este es

Mateo: ¿te cambiaron de escuela?

Matías: si, ahora estoy en un Colegio Ingles.

Sergio: ¿por qué te ves más inteligente?

Matías: no lo se

Mateo: ¿tus papás te pegan?

Matías: que si, a veces nalgadas

Entró Benjamín y le gritó: ¡Darwin!

Matías: Hola Benjamín

Benjamín: ¿qué traes ahí? (señalando la bolsa de su pantalón)

Matías sacó basura de dulces, unos guantes y una paleta.

Jorge y Luis gritaron diciendo que le había pedido el dulce
Benjamín: ¿Me regalas la paleta?
Matías se la dio.
Jorge y Luis dijeron: ¡ah! Te la habíamos pedido
Matías alzó los hombros
Benjamín: ¿verdad Darwin que yo soy tu mejor amigo?
Matías: si Benjamín
Se va Benjamín
Santiago: ¿tus papás te pegan?
Matías: ¡ya les dije como tres veces que si, a veces nalgadas!
Entró el orientador Martín, Luis se escondió debajo de una camilla.
Martín: Jacobo, tú lavas la loza
Jacobo: ¡pero me siento mal!
Martín: Luis, tu barres y Jorge te metes a bañar, Santiago tú también
sálganse ya. ¡Darwin! ¿Qué andas haciendo por acá?
Matías: Hola Martín
Martín sale.
Los niños se despiden de Matías, llega Sergio con un estuche, un muñeco y
un lápiz: te los regalo
Matías: (con cara de extrañeza) gracias. (Los tomó, pero no se los llevó, se
quedaron en la enfermería)
Me quedé con Jacobo, noté que estaba muy rojo de sus cachetes, le sentí su
frente y tenía fiebre. Comenzó a salirle sangre de la nariz, le dije a las
pasantes de enfermería y ambas dijeron: “ay no”, Le pusieron el termómetro
y tenía un poco de fiebre.
La pasante de enfermería estaba hablando con Benjamín, y él le decía: “no
güey, ya güey, si güey”, ella le pidió que le dejara de decir así, sin embargo,
él lo gritaba más fuerte.
Jorge entró y le volvieron a decir que se saliera, sin embargo, ahora una de
las pasantes dijo: “tenemos que ver su popó”. Pero Jorge ya no hizo más,
entonces se tuvo que salir.
Cuando salí de la enfermería para ya irme, me encontré con Jorge tirado en
el piso hecho bolita durmiendo (Diario de Campo).

Goffman (1970), dice:

...muchas instituciones totales parecen funcionar la mayor parte del tiempo
sin otro propósito que servir como depósito de internos, pese a que
generalmente se presentan ante el público, (...) con el carácter de
organizaciones racionales diseñadas de cabo a rabo y a conciencia como
máquinas efectivas, cuya meta es cumplir unos pocos fines formalmente
admitidos y aprobados (...) uno de sus objetivos formales frecuentes es la
reforma de los internos, de acuerdo con un esquema ideal. Esta contradicción
entre lo que la institución hace realmente, y lo que sus funcionarios deben

decir que hace, constituye el contexto básico donde se desarrolla la actividad diaria del personal (Goffman 1970: 82-83).

Dentro del Centro Amanecer existe la interacción inevitable de dos grupos: el primero es el de internos, es decir, los niños, los cuales según Goffman (1970) son los

...individuos a quienes se hace mover en masa, viven dentro de la institución, sus contactos con el exterior son limitados y, además, son confinados a la supervisión del otro; este segundo grupo supervisor se encarga básicamente de la vigilancia del primero, es decir, ver que todos sus miembros hagan todo lo que se les ha dicho que se espera de ellos; por lo común, este personal se mantiene socialmente relacionado con el exterior (Goffman 1970: 22).

Las Instituciones Totales definen a los niños con base en lo que carecen y no por aquello que poseen. El objetivo principal del DIF es cuidar y atender a los niños, niñas y adolescentes “víctimas” de algún abuso y “vulnerables”, en lo que respecta a la parte material, a los niños se les proporciona alimentos, alojamiento y medicinas. Cuando Jacobo enfermó, la enfermera le dio una pastilla para que se le quitara el dolor de estómago, pero es evidente que ellas no pueden ocuparse de todos los niños a la vez, lo que ocasiona una falta de atención emocional y afectiva hacia los niños

...aunque actualmente conocemos muy bien la dominante necesidad que tiene el lactante y el niño en general de que se le impartan amor y seguridad, hay algunos que protestan contra ello. ¿Por qué ha de presentar un lactante o un niño tales exigencias? ¿Por qué no se le satisface con menos cuidados y atenciones? ¿cómo arreglar las cosas para que los padres dispongan de más tiempo y tranquilidad? Quizá un día, cuando sepamos más acerca de las necesidades libidinales del niño de corta edad, seremos capaces de conocer de modo más preciso sus requerimientos mínimos. Pero, mientras tanto, debemos respetar sus necesidades y darnos cuenta de que negárselas supone, con frecuencia, generar en él poderosas fuerzas de exigencia libidinal y una propensión al odio, que puede causar más adelante grandes dificultades tanto al individuo, como a quienes le rodean (Bowlby 1986: 23-24).

Para Bowlby (1986) la clave de la asistencia al niño es evitar que los dos impulsos que suponen un riesgo para su desarrollo se hagan intensos: *avidez* y *odio libidinal*. A diferencia de algunos analistas que se muestran más bien pesimistas

sobre la energía innata de los impulsos infantiles, yo creo que tal estado se puede abordar con bastante facilidad en la mayoría de los niños, siempre que se establezca una condición: que el niño cuente con unos padres que le aman (Bowlby 1986: 23).

Para Bowlby el crecer y gozar del amor y compañía de los padres significa crecer sin una presión excesiva debida al ansia libidinal y sin una afición intensa al odio, a pesar de que Matías vivió desde recién nacido en las casas del DIF, las preguntas que le hace Sergio “¿por qué estas feliz? ¿por qué te ves feliz? ¿ya no lloras?” y su respuesta “estoy feliz”, hace ver que el contexto de vivir ahora con sus nuevos padres es capaz de quitarle la necesidad de tener que tomar medicamento para el “déficit de atención”.

Por el otro lado, ¿qué sucede con los niños de la institución, a quienes proporcionan los medicamentos, pero no la asistencia emocional adecuada para su correcto desarrollo? Según Bowlby “si no posee dicho amor ni dicha compañía, es muy probable que su ansia libidinal sea elevada, lo cual significa que estará buscando constantemente amor y afecto, y que mostrará una tendencia asidua a odiar a aquellos que no se los proporcionan o que le parezca que no se los dan” (Bowlby 1986: 23). En la mayoría de las pláticas con los niños ellos suelen decir: “Odio vivir aquí”. La institución evidentemente no satisface las exigencias naturales de amor que los niños presentan, y esta situación, con base en Bowlby (1986) origina más odio, lo que puede provocar en los niños un *sentimiento de culpa* generando un desarrollo desfavorable sobre la capacidad para aprender a regular el odio.

3.2. La crisis del desarrollo

El planteamiento de Vygotsky (1965,1981,1995) explica que para poder entender a los sujetos primero se deben de entender el contexto y las relaciones

sociales en las que éstos se desenvuelven. Esta idea, Vygotsky la retoma de Marx sobre su tesis acerca de Feuerbach¹⁰ (1888):

...parafraseando una conocida idea de Marx, podríamos decir que la naturaleza psicológica humana representa la superposición de las relaciones sociales interiorizadas que se han transformado en funciones para el individuo y en formas de la estructura individual. No queremos decir que éste sea el significado de la postura de Marx, pero vemos en ella la expresión más plena de aquello hacia lo que nos lleva la historia del desarrollo cultural (Vygotsky 1981: 164).

La diferencia entre el pensamiento materialista del idealista sobre la naturaleza del origen del pensamiento humano es que los idealistas, Feuerbach, reconocieron como origen de la razón humana los principios místicos (Dios, la mente cósmica), designando que la razón supra-personal-sobrenatural está por encima del mundo debido a que es ésta quien lo crea. Por el otro lado, el marxismo reprobó las ideas y representaciones religiosas sobre el hombre recibiendo de Dios el espíritu absoluto. Esta concepción materialista sobre el papel objetivo-sensorial¹¹ del hombre, fue la clave para entender el pensamiento.

Vygotsky (1965) enfatiza la importancia de una dimensión psicológica de la ideología: “pero, en qué medida esa sociología no esta orientada a rechazar o a ignorar la psique y la importancia de su estudio como mecanismo mediador, con ayuda del cual las relaciones económicas y la estructura sociopolítica crean una u otra ideología” (Vygotsky 1965: 18). Respecto a lo social, este psicólogo manifiesta una posición orientada a la superación de la división entre lo social y lo individual. Vygotsky (1965) señala:

¹⁰Según Marx, la falla del materialismo precedente de Feuerbach “aspira a objetos sensibles, realmente distintos de los objetos conceptuales, pero no concibe la actividad humana misma como una actividad objetiva. Por eso en la esencia del cristianismo sólo se considera como auténticamente humano el comportamiento teórico, y en cambio la práctica sólo se capta y se plasma bajo su sucia forma judía de manifestarse. De ahí que Feuerbach no comprenda la importancia de la actividad “revolucionaria”, de la actividad “crítico-práctica” (Marx en Engels 1888).

¹¹ La actividad objetivo-sensorial del hombre es la que se realiza por medio de diversos objetos de la cultura material, principalmente los instrumentos de trabajo; la actitud activa del hombre hacia la naturaleza y la sociedad dirigida a transformarlas.

De este modo, la psicología social no marxista comprende lo social burdamente empírico, como colectivo, como relación con otras personas. La sociedad se comprende como un agregado de personas, como una condición complementaria de la actividad de una persona. Estos psicólogos no admiten la idea, que, en lo más íntimo, en el movimiento personal de las ideas, de los sentimientos, etc., la psique de una persona es toda social y socialmente condicionada (Vygotsky 1965: 20).

Siguiendo a Vygotsky (1965), el hombre es un producto sociocultural, porque está influenciado por el contexto social en el que se desenvuelve. El sujeto adquiere lo que una sociedad produce. Para este psicólogo, todos los niños no construyen sus conocimientos desde cero, sino que se apoyan en su historia y contexto actual los cuales interiorizan y logran ser parte activa en relación con los demás. El funcionamiento de la psique se estructura por medio de los instrumentos que proporciona este legado *histórico-cultural*. El entorno social en el que viven y crecen los niños contribuyen a formarlos. Para Vygotsky (1965), el protagonista para el desarrollo de los niños es el contexto social.

Para Vygotsky (1965) la psique humana esta socialmente definida, para él, el estudio del individuo también es psicología social. Vygotsky no entiende lo social únicamente como algo externo que complementa a la actividad del sujeto, lo entiende como la organización psíquica del sujeto, en ella se encuentra lo social. El desarrollo cognitivo y mental es generado, según el psicólogo ruso, por la interacción que, desde el principio, el sujeto tiene con su entorno, mediante instrumentos sociales que hacen de mediadores y que se interiorizan progresivamente, siendo estos, el lenguaje y la escritura, entre otros. Por lo tanto, el desarrollo de los niños no es un proceso que se cumple en sí y para sí, sino que necesita, y por tanto es afectado, por el entorno Institucional que los rodea. Por esto se debe de entender primeramente el contexto social en el que los niños se encuentran inmersos para, posteriormente, entender como este mismo les afecta en su desarrollo.

Concuerdo con Vygotsky al afirmar que lo más importante es estudiar la influencia que los aspectos y las herramientas del contexto en el que viven los niños tienen sobre los procesos cognitivos y en el desarrollo de sus funciones mentales. Sin embargo, la atención no solo debe dirigirse al lenguaje y escritura, sino también siendo en este caso parte fundamental, los aparatos de control y de poder que la institución utiliza sobre los niños, ya sea el reglamento, el discurso del “Tutelar”, los castigos, la contención y los horarios, todo lo que a través de acciones modifique las acciones de los niños, es decir, su comportamiento y la construcción de sí mismos.

Los niños se estructuran dentro de este entorno Institucional gracias a esta coyuntura que Vygotsky denomina *histórico-cultural* en la que vive. Se debe de entender que el desarrollo no es solo biológico y natural, sino también y, sobre todo, social, porque los sujetos no son seres independientes de su entorno, sino que están indudablemente sumergidos y abiertos a todas las demandas y exigencias que recibe de este. La institución transforma la naturaleza de los niños para adecuarlos, moldearlos y normalizarlos. Esta transformación se puede verificar en el desarrollo del comportamiento:

6 de abril 2018

Hoy los niños estaban muy emocionados porque iban a ver una película, la mayoría estaban esperando en el patio para pasar a la sala en donde tienen un proyector.

Gabriel: ¡Fer! Hoy vamos a ver la de “Black Panther”, ven a verla con nosotros, préstame tu mochila para ver los dibujos que traes

Jorge: Fer, ¿traes de Goku?

Les saque a los niños los dibujos y empezaron a iluminarlos mientras esperaban.

Moisés entró al patio y la psicóloga Aracely venía detrás de él. El orientador Martín le preguntó:

Martín: ¿ya te vas a portar bien o quieres más castigos?

Aracely: dile en qué quedamos

Moisés no quiso hablar, él estaba muy serio

Aracely: quedamos en que ya te ibas a portar bien y obedecer todo lo que te dijeran ¿verdad? Y que ya no vas a hacer berrinches

Moisés se notaba enojado, seguía sin decir nada, solo asentó con la cabeza.

La psicóloga se fue y Moisés me preguntó si podía iluminar también.

Después de un rato, el orientador Martín los llamó para ir a ver la película, algunos no quisieron entrar y me preguntaron si se podían quedar conmigo, le pregunté al orientador Simón y me dijo que con la condición de que los cuidara.

En la sala Moisés empezó a gritar y se tiró al suelo, pateaba y daba golpes a la pared. El orientador lo empezó a contener, pero Moisés con las piernas tiró las sillas y la mesa. El orientador se acostó sobre Moisés, su cabeza estaba contra el suelo y no paraba de llorar, lo sentó en una silla y fue a ver una situación con otro niño en la sala de a lado. Moisés volvió a patear las sillas y no dejaba de gritar, me acerqué a él y lo abracé, él empezó a calmarse. Le dije que respirara, lo intentaba con sollozos, empezó a calmarse más y me abrazó. Moisés no quiso ver la película y se fue conmigo y los otros niños a dibujar, le pregunté cómo se sentía y me respondió:

Moisés: mejor (el seguía sollozando)

Fernanda: ¿qué sucedió?

Moisés: es que ya me quiero ir de aquí, estoy harto de vivir aquí, no sé por... (se detuvo al ver entrar al orientador Martín a la sala)

En la sala en donde estábamos hay unos rompecabezas muy grandes de fomi y los niños empezaron a jugar con ellos. Todos construían sus casas:

Santiago: quien construya la casa más grande y fuerte, gana

Todos construían, algunos usaron bancas, empezaron individual, pero al final todos construyeron una misma casa. Cada uno tenía su propia habitación:

Rodrigo: yo tengo mi habitación, no la comparto con nadie

Santiago: igual yo

Gabriel: yo tampoco comparto, esta es mi habitación

Moisés: esta es la mía, nadie se mete

Pablo: ¿y este espacio nadie lo va a usar?

Moisés: yo digo que ese sea el cuarto de pensar

Santiago: si ese que sea el cuarto de pensar

Pablo: hay que ponerle la silla de pensar

Entre todos cargaron un puf y lo metieron al "cuarto de pensar", Santiago tomo más rompecabezas de fomi y se las aumento al cuarto de pensar, era el más grande de toda la casa y todos los niños estaban metidos en éste.

Llegó Juan y se metió a las habitaciones de fomi y sin querer tiro todo el "cuarto de pensar" y los niños se enojaron con él: ¡Juan mira destruiste el cuarto de pensar! Dijeron Santiago, Moisés y Rodrigo. Pablo se reía (Diario de campo 6/04/18).

Les pregunté a los niños qué era el cuarto de pensar:

Santiago: es el cuarto a donde te mandan cuando te portaste mal, vas ahí primero y te preguntan si pensante en que lo que hiciste estuvo mal.

Pablo: aunque digas que estuvo mal lo que hiciste, te castigan.

Fernanda: ¿les gusta el cuarto de pensar?

Santiago: a mi si

Fernanda: ¿por qué?

Santiago: pues solo me gusta (Diario de campo 6/04/18).

Esta no es la primera vez que Moisés hace una rabieta por querer irse y odiar vivir en el Centro Amanecer¹². Esta detonación emocional, Sears (1941), Dollard (1944), Miller (1941) y Whiting (1944) la definen como una respuesta de tipo agresivo. Estos pensadores fueron influenciados por la teoría de la agresión de Freud (1920), la cual explica que es una *reacción primordial* ante la frustración de las respuestas de evitación del dolor. Para Freud la frustración es debido al bloqueo de las fuerzas de la libido, todas las formas de impedimento o demora de la gratificación son causa de la frustración. “Así se considera la agresión como producto de los hogares destruidos, las condiciones socioeconómicas adversas (...) las tensiones intrapsíquicas, entre otras” (Bandura; Walters 1963: 114).

La agresión es una consecuencia natural de la frustración, la situación familiar de Moisés, así como el vivir en el Centro Amanecer son condiciones antecedentes que se detonan en la agresión de golpear la pared, aventar las sillas y patear el suelo, Buss (1961) explica que la agresión es “una respuesta que descarga estímulos nocivos sobre otro objeto” (Buss 1961: 1), para este autor se debe de dar en un contexto interpersonal, sin embargo el caso de Moisés es una descarga sobre objetos inanimados, por lo que Dollard (1939), da una definición más próxima, ya que para él, las respuestas agresivas pueden ejecutarse en situaciones donde no hay una descarga nociva, ya que el objeto es inanimado.

Las autoridades del Centro Amanecer utilizan constantemente la contención para calmar a los niños, esta acción positivamente impide que se lastimen físicamente al momento de golpear paredes o aventar sillas, como es el caso de Moisés, sin embargo, la parte negativa es que la contención reprime la necesidad natural de los niños de expresar su odio, situación que “puede provocar en los niños poderosas fuerzas de exigencia libidinal causándoles más adelante grandes

¹² Ver apartado: Ser “niño DIF”: ¿qué es ser un niño institucionalizado DIF?

dificultades tanto a ellos como a quienes los rodean” (Bowlby 1986: 24). Las frustraciones de los niños son, con base en Bowlby (1986), relativas a la necesidad de amor y cuidado de sus padres. “Siempre que estas apetencias queden satisfechas, las frustraciones de otras clases importan poco” (Bowlby 1986: 29)

El comportamiento agresivo de Moisés es detonado por su situación familiar y su vida en la institución. Él comentó: “yo no quiero regresar con mi familia, yo no quiero a mi familia ni ellos a mí, entonces me voy a ir a la calle, yo pienso que la calle es mejor que vivir encerrado aquí, no puedes hacer nada, todos te gritan por todo, te regañan por todo, hay reglas para todo, ya estoy harto” (Diario de Campo 12/03/2018). Sin embargo, él fue el primero en decidir que el espacio que faltaba por cubrir de la casa que estaban construyendo con el fomi, era el “cuarto de pensar”. El poder en la institución no se puede entender solo como prohibición o fuerza represiva, porque si se es así, únicamente se alimenta la ilusión de que cuando se eliminen las prohibiciones ya no habrá poder y los sujetos quedarán libres.

Foucault (1984) en una visión pesimista de su libro “Nietzsche, Genealogy and History” menciona que “la humanidad no progresa paulatinamente de combate en combate hasta llegar a la reciprocidad universal” (Foucault 1984: 80), es decir, no existe tal cosa como una liberación real de las relaciones de poder. Moisés interiorizó el control y castigos de la institución como algo normal, tanto, que el “cuarto de pensar” era lo que le faltaba a la casa que estaban construyendo. Los niños se encuentran entre dos polos: odiar a la institución y al mismo tiempo reproducirla e *interiorizarla*, moldeando su comportamiento y subjetividad. La agresividad está definida por la subjetividad que emerge del comportamiento.

Vygotsky (1981) concibe a la *interiorización* como un proceso en donde los instrumentos y aspectos de la estructura externa (institución) pasan a ejecutarse en un plano interno. Toda actividad externa proporciona la clave para entender la

aparición del funcionamiento interno, es decir, las funciones psíquicas superiores como el comportamiento, pensamiento y las prácticas sociales aceptadas:

Es necesario que todo aquello que es interno en las formas superiores haya sido externo, es decir, que fuera para otros lo que es para uno mismo. Toda función psicológica superior atraviesa necesariamente una etapa externa en su desarrollo, ya que inicialmente es una función social. Este constituye el problema principal del comportamiento externo e interno... Cuando nos referimos a un proceso externo quiere decir social. Toda función psicológica superior ha sido externa porque ha sido en algún momento anterior a su transformación en una auténtica función psicológica interna (Vygotsky 1981: 162).

Vygotsky (1995) criticó fuertemente la incompreensión que se tenía sobre la psicología infantil sobre el carácter histórico de las funciones psíquicas. Siguiendo a este psicólogo ruso, las tecnologías de poder de la institución tienen un papel mediador primordial en las funciones psíquicas, representando estímulos para el comportamiento. La institución “origina nuevas formas de conducta, modifica la actividad de las funciones psíquicas, edifica nuevos niveles en el sistema del comportamiento en desarrollo” (Vygotsky 1995: 34).

Vygotsky a través del desarrollo despegó una nueva comprensión de la psique y sus diferentes formaciones en los sujetos. Refiriéndose al desarrollo explica:

La tarea que se plantea hoy día la psicología es la de captar la peculiaridad real de la conducta del niño en toda su plenitud y riqueza de expresión y presentar lo positivo de su personalidad. Sin embargo, lo positivo puede hacerse tan sólo en el caso de que se modifique de raíz la concepción sobre el desarrollo infantil y se comprenda que se trata de un complejo proceso dialectico que se distingue por una complicada periodicidad, la desproporción en el desarrollo de las diversas funciones, las metamorfosis o transformación cualitativa de unas formas en otras, un entrelazamiento complejo de procesos evolutivos e involutivos, el complejo cruce de factores externos e internos, un complejo proceso de superación de dificultades y de adaptación (Vygotsky 1995: 141).

Vygotsky enfatiza los aspectos cualitativos para la comprensión de la psique, la cual, tiene su base en la dialéctica lo que permite representarse a través de contradicciones, movimientos y caminos diversos:

De aquí que hasta la fecha queda cerrado el problema central y superior de toda psicología: el problema de la personalidad y su desarrollo. La psicología infantil en las personas de sus mejores representantes llega a la conclusión de que describir la vida interna de un ser humano como un todo es obra del poeta o del historiador (...) Tan sólo la salida enérgica de los límites metodológicos de la psicología infantil tradicional puede llevarnos a estudiar el desarrollo de la propia síntesis psíquica superior que, con pleno fundamento, puede ser designada como personalidad del niño. La historia del desarrollo cultural del niño nos conduce a la historia de su desarrollo (Vygotsky 1995: 45).

Para Vygotsky (1995) todo lo interno es forzosamente externo. Las funciones psíquicas pasan por una etapa externa del desarrollo cultural de los niños. Al hablar de lo externo se refiere a lo social. La psicología que propone Vygotsky es *histórico-cultural*, y se expresa a través de los espacios sociales en que son desarrolladas las prácticas sociales. Éstas se organizan subjetivamente en la configuración psíquica de los niños. Su subjetividad es afectada y producida por todos aquellos efectos en los acontecimientos de sus vidas.

Como se puede ver, existe un vínculo profundo entre los niños y el contexto en el que viven. Para poder entender el desarrollo, Vygotsky (1981) genera tres niveles de análisis: el *cultural*, el *interpersonal* y el *individual*.

El nivel *cultural* subraya la importancia de observar el desarrollo de los niños desde el contexto en el que están inmersos. La institución tiene su propio aparato, tecnologías y estrategias para funcionar e inevitablemente tienen una influencia en los niños. El desarrollo de los niños se da gracias a una apropiación de los elementos de la institución mediante el proceso de interiorización.

El nivel *interpersonal* observa a los sujetos en sus actividades de interacción con los demás, a las relaciones intercambios que tienen con los otros componentes de la sociedad. Éstos son los que ayudan a entender el funcionamiento del entorno. El desarrollo mental es una interiorización del entorno.

El nivel *individual* es el que sigue el recorrido del individuo, la persona es un constructor de su desarrollo porque contribuye en su crecimiento. Sin embargo, este

proceso no se puede considerar, como dice Vygotsky (1981) de uno a uno, sino que debe de ser entre el sujeto y el entorno. Lo importante es la interacción entre la dimensión social y con los otros sujetos que comparten el contexto.

Siguiendo a Vygotsky (1965), los niños no pueden separarse de las concepciones e ideas que dominan el medio en el que viven. Esta idea sobre la configuración de la psique a través de la articulación inseparable de lo histórico, cultural y social no solo fue exclusiva de este psicólogo ruso, Basov (1931), Uznade (1950), Rubinstein (1960), Gesell (1953) y Erikson (1962) apoyaron y estudiaron cómo es que el contexto cultural-histórico repercute en el desarrollo cognitivo y emocional de los sujetos. Por ejemplo, Erikson (1962) y Gesell (1965) al igual que Vygotsky (1965), entienden que el carácter cultural está centrado en las funciones psíquicas, para ambos el ambiente social corre parejo con los procesos biológicos y psicológicos que plasman el desarrollo cognitivo y de la personalidad. El ambiente dirige el comportamiento de los sujetos. Según Erick Erikson (1962), la cultura influye en el crecimiento de los niños, para este autor, el desarrollo es un proceso fundado en hechos biológicos y especialmente sociales e implica un proceso destinado a curar heridas provocadas por crisis naturales y accidentales inherentes al desarrollo y si no se logran resolver los dilemas pueden aparecer *problemas en el futuro*: “el desarrollo consiste en una serie de infancias que reclaman una variedad de subambientes, de acuerdo con la etapa que el niño haya alcanzado y el ambiente vivido en las etapas previas” (Erikson 1962: 304). Las crisis del desarrollo son universales, sin embargo, sus situaciones particulares se definen culturalmente. Erikson cree que ningún niño puede saltarse una etapa, ya que cada una depende y se deriva de la anterior o anteriores.

En la obra de Arnold Gesell (1953) destacan principalmente dos aspectos en el fenómeno psíquico del desarrollo, el primero es el biológico y el segundo es la conducta social, la cual es fruto de las influencias culturales

El ciclo del desarrollo humano es continuo. Todo crecimiento se basa en un crecimiento anterior. El proceso de crecimiento es, por lo tanto, una

paradójica mezcla de creación y perpetuación. El niño se transforma continuamente en algo nuevo; sin embargo, compendia en todo momento la esencia de su pasado (...) su psicología es el resultado de todo lo sucedido antes (Gesell 1953: 447).

Para Erikson (1962), los seres humanos viven ocho etapas de desarrollo. y nunca se encuentran estáticas, siempre están en constante movimiento, nunca se tiene “una” personalidad, siempre se está en continuo desarrollo. “El desarrollo es un proceso continuo en el que cada fase tiene la misma jerarquía como parte del continuo, pues halla su antecedente en las fases anteriores y su solución final en las ulteriores. Cada etapa sucesiva ofrece la posibilidad de nuevas soluciones a problemas previos, y al mismo tiempo siempre existe un elemento de conservadurismo, porque cada adquisición temprana perdura en una u otra forma en las fases posteriores” (Maier 2001: 36-37). Esto quiere decir que, para poder pasar a las siguientes etapas, se debe estar preparado social, psicológica y biológicamente y según Erikson, es muy importante que la preparación individual coincida con la social. Cada una de las etapas reflejan la estructura de las instituciones sociales, introducen cargas sociales y abarcan cargas instituidas en la vida humana.

Para poder pasar a cada una de las ocho etapas, los niños deben de resolver las crisis y problemas accidentales o naturales inherentes al desarrollo. Por ejemplo, en un lactante una crisis natural de desarrollo es el destete, y cada bebé lo vive dependiendo de su cultura. O en el caso del desarrollo del lenguaje, que se da de manera natural el problema accidental sería tener frenillo corto y se solucionaría mediante una cirugía y las terapias de lenguaje. Para Erikson si no se resuelven en cada etapa los dilemas, en el futuro aparecerán problemas.

Esta situación Erikson la llamaría “regresión temporaria en alguna de las fases”, considerada como un subproducto natural en el proceso del desarrollo: “los niños ‘se rompen’ una y otra vez, y a diferencia de Humpty Dumpty, se reconstituyen nuevamente” (Erikson 1963: 83). Estos desafíos a su yo y la solución que ellos les

den a los conflictos en cada fase del desarrollo es un punto más en su escala de maduración.

Las primeras cinco etapas que describe Erikson abarcan la infancia, la niñez y la adolescencia: 1) Sentido de la confianza básica; 2) sentido de la autonomía; 3) sentido de la iniciativa; 4) sentido de la industria; 5) sentido de la identidad; las tres últimas pertenecen a la adultez: 6) sentido de la intimidad; 7) sentido de la generatividad y 8) sentido de la integridad. La palabra “sentido” en cada etapa, es para Erikson “el sentimiento afectivo de haber logrado la realización de una etapa de confianza, autonomía, iniciativa, etcétera, o de verse frustrado es el factor determinante de mayor importancia para el desarrollo de las fases sucesivas” (Maier 2001: 38).

Sentido de la confianza básica (Infancia: nacimiento a 18 meses):

Esta es la fase de adquisición de la esperanza. El bebé tiene sus primeros contactos con el mundo exterior “la vulnerabilidad de su condición de recién nacido y la mansedumbre de su inocente estado de necesidad tienen su propio poder. Están indefensos, pero tienen madres a su disposición, familias que protegen a las madres, sociedades que sostienen la estructura de las familias y tradiciones que confieren continuidad cultural a los sistemas de cuidado y educación” (Erikson 1951: 150-151).

Para que el niño desarrolle en esta etapa el sentido de la expectativa es necesaria una mezcla entre la confianza y desconfianza, siendo la confianza el tema crítico de esta primera fase. La confianza implica comodidad física y lo mínimo de temor e incertidumbre. Si sucede al contrario y las experiencias físicas y psicológicas insatisfactorias determinan un sentido de la desconfianza, conduce a una percepción temerosa de las situaciones futuras. En esta etapa su boca es el contacto primario con el mundo exterior, con su sociedad. Es por medio de ella que absorbe el alimento, conoce los objetos y recibe y da amor, sin embargo, “no es la cantidad de alimento y de succión lo que determina la calidad de la experiencia, sino

la naturaleza de los contactos interpersonales que regulen dichos vínculos orales y la incorporación oral -es decir, la calidad de la comodidad física y psicológica inspirada por la alimentación y su conclusión- la que determina el sentido del organismo joven con respecto a su vida social temprana” (Maier 2001: 42).

Sentido de la autonomía (Niñez temprana: 18 meses a 3 años)

Esta fase es la de adquisición de la voluntad. A medida que aumenta su confianza comienza a descubrir que la conducta que desarrolla es la suya propia. Sin embargo, su permanente dependencia crea al mismo tiempo un sentido de la duda respecto de su capacidad y su libertad para afirmar su autonomía y existir como unidad independiente. Esta duda se acentúa a causa de cierta vergüenza suscitada por la rebelión instintiva contra su dependencia anterior, que le complacía mucho, y por el temor de sobrepasar quizá sus propios límites o los del ambiente” (Maier 2001:45). Estas presiones que son contradictorias en los niños, para Erikson son el tema primordial de esta fase debido a que es en esta lucha, que los niños experimentan un impulso interior a demostrar su voluntad. Al adquirir una relativa autonomía, los niños integran factores de control y dirección que antes eran manejados por otros en su estado de total dependencia de la primera etapa, ahora empiezan a manejar en ciertas áreas de su vida. En esta etapa la educación esfinteriana conduce a una mayor autonomía.

Sentido de la iniciativa (Edad de juego: 3 a 7 años)

Esta fase es la superación de la culpa y la realización de la finalidad. Cuando el medio social del niño lo incita a desarrollar actividades y alcanzar finalidades y dominar tareas específicas, se logra impregnar un sentido de la iniciativa. Empieza a asumir la responsabilidad de sí mismo, empieza a entenderse como persona y la interrogante “¿Qué he venido a hacer aquí?” empieza a surgir. “Inicia formas de conducta cuyas implicaciones trascienden los límites de su persona; incursiona en las esferas de otros y logra que estos se vean implicados en su propia conducta. Este nuevo enfoque incluye acentuados sentimientos de incomodidad y culpa, porque la confiada autonomía que alcanzó es inevitablemente frustrada en alguna

medida por la conducta autónoma separada de los otros, que no siempre concuerda con la suya propia y que, sobre todo, niega hasta cierto punto las formas anteriores de confiada dependencia que había creado con los adultos que lo cuidan” (Maier 2001: 53). Por lo tanto, genera un sentido de culpa originado en la negación de sus deseos. La culpa de su iniciativa investigadora, por vivir con excesiva o escasa intensidad, en comparación con los esfuerzos interiores, es el tema fundamental de este periodo.

En esta fase el *superyó* se organiza a partir de las voces externas apareciendo como una voz interior en la conciencia del niño, es decir, según Erikson, la conciencia del niño se construye “con el material aportado por el *superyó* de los padres y su herencia sociocultural (...) A pesar de los fuertes impulsos del *ello* y de las funciones integradoras del *superyó*, el *yo* determina las realizaciones fundamentales del desarrollo” (Maier 2001: 54).

Sentido de la industria (Edad escolar: 7 a 11 años)

En esta fase se encuentran los niños del Centro Amanecer, la de realización de competencia, adquisición de un sentido de la industria y rechazo de un sentido de la inferioridad. Según Erikson para llegar a esta etapa, el niño ya debió de haber adquirido confianza, esperanza, voluntad, autonomía e iniciativa. El niño empieza a comprender que no puede ocupar un lugar de igualdad entre los adultos, por tanto, debe hallar un lugar con los niños de su misma edad.

En el Centro Amanecer, Nicolás, Maximiliano, Imanol y Gustavo eran los chicos más grandes, todos tenían 13 años y justamente por la edad ahora se encuentran en Casa Hogar para Varones (Cahova). Los niños les tenían más respeto, incluso más que a los orientadores, si alguno de los mayores se encontraba en las habitaciones y un niño quería pasar, le debía de pedir permiso, incluso si alguno de los chicos mayores se encontraba afuera, les preguntaban si podían entrar. Esto sucedía porque cada niño encontraba protección en los mayores, cada uno de los niños pertenecía a un grupo en donde un mayor tenía el liderazgo y les

brindaba protección de los niños más agresivos. Los niños que son hermanos de los mayores también eran respetados, sin embargo, ahora que pasaron a Varones y al no poder protegerlos como es el caso de Jorge, quien es hermano de Maximiliano, lo molestan, insultan y agreden.

Hoy pasé a la enfermería para saludar a Mateo, Valentín y Benjamín. A Benjamín le están tomando su presión. ¿Qué paso? pregunté y en murmullo me responden Mateo y Valentín: le pegaron a Benjamín y se desmayó, apenas despertó. Le pego Nicolás porque Benjamín agarró un juguete de él y no debía. La enfermera termina de tomarle la presión, me acerco a él y le pregunté cómo se sentía, él me respondió: bien. Benjamín se pone de pie y quiere salir de la enfermería, pero el doctor lo detiene y le pregunta que fue lo que sucedió, Benjamín le responde: Nicolás me pego aquí (señalando su cuello), fui a mi habitación, me metí al baño y me desmayé. Me llevaron al hospital.

Salí de la enfermería y me encontré con Imanol, le pregunté qué le había pasado a Benjamín y me respondió: Antes de irnos a Varones le teníamos que dar su merecido, una "putiza". ¿Por qué? Pregunté. Porque molesta mucho a los chicos, responde Imanol. En ese momento Moisés le gritó a uno de los niños que dejara de molestar al niño nuevo Rodrigo, quien viene de Casa Cuna Coyoacán, le pregunté a Moisés qué había sucedido y me respondió: Maximiliano me pidió que lo cuidara ahora que no va a estar (Diario de Campo 27/12/17).

Ahora que los mayores se fueron, el rol del líder le pasó a Dante que tiene 12 años y a pesar de que hay más niños con esa edad, por ejemplo, Benjamín y Juan, ellos son de quienes los niños se cuidan y cada vez que los niños son molestados por ellos, Dante los ayuda.

Estábamos en la sesión del Taller de la Obra con Títeres, Juan se colocó los 5 títeres en una sola mano y comenzó a pegarles a los niños, principalmente a Lucas. Dante, quien ahora es el más grande del Centro, le gritó: '¡déjalo en paz!', Juan no hizo caso por lo que Dante corrió y se metió entre ambos y comenzó a pegarle a Juan. Lucas corrió a sentarse y Dante le quitó los títeres de la mano y lo encerró en la sala de televisión (Diario de Campo 26/02/18).

Gesell (1953) analiza cada una de las edades en su teoría del desarrollo, en esta etapa él explica que la principal característica de los niños de 9 años es la automotivación, es decir, los niños empiezan a poseer una gran capacidad de

iniciativa, con solo ligeras sugerencias por parte del ambiente. Esto no sucede así en el Centro Amanecer. Efectivamente los niños tienen iniciativa, por ejemplo:

Hoy Jorge está castigado sin poder ver la televisión, tiene que tender las camas de los niños de su sala y no puede jugar en las actividades que tenía planeadas para los niños:

Martín: Fer, Jorge no puede estar contigo, ni jugar ni nada porque se subió sin permiso a hacer la tarea en un horario que no le correspondía y también fue grosero con la maestra, ¿entendiste Jorge?

Jorge se sentó en un rincón. Le pregunté por qué se había subido sin permiso y él respondió:

Jorge: subo bien tarde y acabo muy tarde, no hago nada mientras espero, mejor me subí y ya ni si quiera porque la acabé me dicen que estuvo bien o algo, todo es así aquí (Diario de campo 29/11/17).

El reglamento y los horarios no permiten que los niños puedan realizar sus iniciativas, es como se ha citado con anterioridad a René Spitz (1972), la institución cumple asistiendo a los niños con alimento, medicina, techo y ropa; sin embargo, es una traba para el *desarrollo natural* de los niños (Gesell 1953; Montessori 1986). Gesell explica que a los nueve años los niños pueden interrumpir sus tareas por ellos mismos, en la institución se deben de acatar los tiempos establecidos para la realización de las actividades. En esta edad los niños necesitan de la comprensión afectuosa de sus familias ya que empieza un alejamiento, un desprendimiento entre sus padres y el niño, esto con el objetivo de sentirse dueño de sí mismo (Gesell 1953). Para este psicólogo a los nueve años los niños no tienen conductas agresivas, como se pudo ver en el apartado de “Ser “niño DIF”: ¿qué es ser un niño institucionalizado DIF?”, el caso de Iván demuestra todo lo contrario, el actúa de manera agresiva ante la situación de no poder salir con la Licenciada Erika.

En esta etapa, según Erikson, los niños intentan resolver los sentimientos de inferioridad y toda su energía la ocupan para dominar los problemas sociales y así dominar las tareas que enfrenta. “La polaridad en esta fase es un sentido de la industria versus un sentido de la inferioridad” (Maier 2001: 61). Aquí Gesell (1953) difiere de Erikson porque para Gesell, en esta etapa el niño ha alcanzado seguridad en sí mismo. En el contexto Institucional, principalmente a los 10 años, que es la

edad a la que se refiere Gesell, más que seguridad los niños tienen temor justamente por el ser niños todavía, lo que puede provocar sentimientos de inferioridad y que se protejan con los más grandes de los niños agresivos. Por lo que la situación de resguardo que se da de los niños hacia los mayores puede tratarse como una solución a la carencia de vínculos afectivos.

Es característico de esta etapa que los niños se concentren en su capacidad de relacionarse y comunicarse con los muchachos que le sean más importantes, para Erikson serían los niños de su misma edad, Gesell (1953) agrega del mismo sexo. Es aquí cuando los niños acentúan la tendencia a hacer amigos “especiales”, sus “mejores amigos” (Gesell 1953). En los niños institucionalizados, sus amigos “especiales” no son con sus pares, son con los muchachos más grandes, ya que entre más los respeten, más les realicen favores, más les hagan caso, entonces más los van a cuidar. De igual manera, en esta etapa la competencia es muy importante, los niños tratan de ser los más rápidos, los más inteligentes, los mejores en los juegos y deportes evitando todo tipo de fracaso. Y esto es justamente lo que hacen los niños del Centro Amanecer, al intentar competir contra todos, a pesar de que no sean amigos, están midiendo sus propias cualidades y sus méritos.

Los niños se encuentran desarrollándose bajo un contexto institucional que repercute completamente. Algunos niños no han visto a sus padres desde hace muchos años, otros no los conocen y otros vivieron una separación abrupta de ellos. En esta etapa, Erikson menciona que los niños buscan identificarse con otros adultos debido a que sus padres ya no satisfacen completamente sus necesidades, pero en la mayoría de los casos de los niños institucionalizados, realmente nunca satisficieron sus requerimientos porque no estuvieron con ellos. Por tanto, se ha podido observar, como se mencionaba anteriormente, que los niños lo que hacen es buscar refugio y vínculos afectivos en los muchachos más grandes, identificándose con ellos para cubrir esas necesidades. En esta etapa Erikson asegura que el niño se desplaza de la dependencia del progenitor, para depender más de las instituciones sociales (la escuela, iglesia y organizaciones juveniles),

Se pensaría que en esta etapa para un niño institucionalizado sería cuando más depende del mayor para ser cuidado de quien lo agrede, debido a esta falta de vínculos afectivos. Sin embargo, al irse los muchachos a Casa Hogar para Varones y dejaron “desprotegidos” a los niños, algunos se refugiaron en Dante, pero los demás crearon sus propias tácticas para defenderse, por ejemplo, el aislamiento, la agresión, la indiferencia, el enojo y los gritos. Por tanto, quizás no sucede de la manera tal cual como Erikson lo explica, debido al contexto institucional en el que los niños se encuentran inmersos. En este caso sucede no a un nivel niño-progenitor, sino a un nivel niño-adolescente protector y cuando éste se desprende de él, la clave de esta etapa es buscar sus tácticas y así encontrar la solución al sentido de inferioridad, desconfianza en sí mismos y seguir adquiriendo experiencias para hallar el equilibrio y lograr, siguiendo a Gesell (1953), la confianza en sí mismos.

Erikson, al igual que Vygotsky (1965), señala que “no podemos separar el crecimiento personal del cambio social (...) ni podemos separar (...) la crisis de identidad en el desarrollo histórico, porque los dos aspectos contribuyen a su mutua definición y realmente dependen uno del otro” (Erikson 1968: 23). En el Centro Amanecer los niños interiorizan el aparato de control y las tecnologías de poder, reproduciéndolas, por ejemplo: Benjamín es el más temido por todos los niños en la institución. Él, siendo más pequeño, veía a su padre golpeando a su madre y ésta les pegaba a Benjamín y a sus dos hermanas, quienes se encuentran en Casa Hogar Niñas. Él imitó ese comportamiento, es grosero con la mayoría de las mujeres del Centro, las insulta, les pone apodos, les toca el cuerpo y las ignora. Él tiene comportamientos agresivos (Freud (1920), Buss (1961), Dollard (1939)), tiende a robar y a golpear a sus compañeros. Es evidente que su contexto familiar es causante de la mayoría de estas conductas y, de igual forma a interiorizado muchos aspectos de la institución, por ejemplo, es a Benjamín a quienes los niños le preguntan si pueden meterse a bañar: “hoy en las canchas, llamaron a Luis para que se metiera a bañar, sin embargo, ignoró al orientador Martín, quien le decía que

no corriera y ya se fuera a bañar, para ir a preguntarle a Benjamín, quien estaba en caninoterapia, si se podía bañar, Benjamín le dijo que si y fue a bañarse” (Diario de Campo 11/10/17).

Otra situación similar fue cuando los niños dibujaban en mi cuaderno,

...se acercó Benjamín y tomó mi libreta, comenzó a dibujarme un corazón, pero como solo llevaba pluma él dijo que necesitaba lápiz, entonces le dijo a Jacobo : “ves debajo de mi cama, tengo una caja la sacas y ahí tengo un lápiz y un cuaderno, ve por él”, Jacobo le dijo: “¿Por qué yo?, y Benjamín le respondió: “porque quiero, ve”, Omar le dijo a Benjamín: ¡yo voy! Pero Benjamín le respondió: “no, tu no, porque eres Down”. Entonces Jacobo le dijo: “ay voy”, mientras caminaba hacia la habitación, Benjamín le grita: ¡pero corre! Y Jacobo corrió. Jacobo regresó sin nada diciendo: “Benjamín no lo encuentro”, y responde Benjamín: “si, está debajo de la cama, ve”. Jacobo volvió a ir y regresó con el lápiz y el cuaderno.

Cuando Benjamín terminó el dibujo, se levantó y se fue, llegó Fausto y preguntó: “¿Quién hizo este dibujo?”, yo le dije que Benjamín, y comentó Fausto: “ay no ese no lo dibujo porque si no me va a pegar” (Diario de Campo 3/11/17).

Benjamín les ha impuesto a los niños reglas, les dice que hacer cómo deben hacerlo y todo mediante violencia:

Hoy Fausto quería dibujar lo mismo que Benjamín, un conejo y le preguntó:

Fausto: Benjamín, ¿te puedo copiar?

Benjamín: si

Fausto: Benjamín, ¿este dibujo me va a salir?

Benjamín: no

Fausto: ah bueno. ¿Este otro?

Benjamín: no

Fausto: ah bueno, y éste

Benjamín: a ver ese, hazlo

Fausto: si

Cuando Fausto empezó a dibujar, Benjamín le gritaba: “¡no puedes, no puedes!”, y Fausto me dijo: “Fer, no puedo”. Lo dejó y se fue.

Mientras les leía otro cuento, Benjamín y Lucas comenzaron a pelear.

Benjamín lo tenía contra el suelo y le gritaba a Lucas:

Benjamín: ¡Quién es tu rey!

Lucas: ¡Dante!

Benjamín: (Le pegaba a Lucas más fuerte) ¡Quién es tu rey!

Lucas: ¡Dante!

Benjamín: (Más fuerte le pegaba) ¡Que quién es tu rey!

Lucas: ¡Dante!

Benjamín: (Le pega todavía más fuerte) ¡Que quién es tu rey!
Lucas: ¡Ay ya, ay ya!
Benjamín: ¡Quién es tu rey!
Lucas: ¡es Benjamín, es Benjamín!
Benjamín: (le deja de pegar) Eso, así se habla, dilo de nuevo.
Lucas: Benjamín es mi rey (Diario de campo 29/11/17)

La formación de la identidad no es solo una situación vinculada al desarrollo, sino al contexto en el que viven y vivieron los niños, siendo en este caso un contexto Institucional. Erikson explica que “el chico no pregunta quién es él, sino más bien qué y en qué contexto él puede ser y devenir” (Erikson 1946: 109).

Sentido de la identidad (Adolescencia 12-20 años)

Esta fase es la de adquisición de la identidad y de la superación de un sentido de la difusión de la identidad y la construcción de la fidelidad. Este sentido de la identidad trae consigo la superación de los problemas de la niñez y una disposición a afrontar los problemas del mundo adulto. En esta etapa es necesario que el muchacho tenga adquirido el sentido de la confianza para que, en combinación con el sentido de la identidad, puedan empezar a tomar decisiones propias, relacionadas con el trabajo y la pareja.

Este psicoanalista menciona que los chicos ahora se interesan por el trabajo y la pareja y si, efectivamente algunos chicos que viven en Varones ya tienen su trabajo, sin embargo, los chicos de 12 años en el Centro Amanecer y los que pasaron a Varones de 13 años, Maximiliano, Marco y Gustavo principalmente, su preocupación era ¿qué hacer para no pasar a Varones? A ellos realmente el trabajo no les era de gran importancia, su preocupación era la violencia que se vive ahí, y no sólo de los chicos era esta inquietud, también de los directores del Centro Amanecer. En una entrevista con el jefe de orientadores comentó: “los más grandes, los de 13, ya deben de irse, pero no los queremos pasar a Varones porque ahí está todo muy mal, hay mucha violencia y a nuestros muchachos les da miedo, les asusta. Entonces lo que estamos haciendo es canalizarlos con otras Instituciones, para que no vayan al de Varones” (Mario jefe de orientadores 13/10/17).

Cuando los muchachos vivían en Amanecer, su preocupación era cómo no pasar a Varones y ahora que pasaron a Varones sus dilemas y crisis en esta fase de desarrollo es buscar sus tácticas para sobrevivir a los jóvenes que viven también ahí, y cuando antes no les importaba mucho encontrar un trabajo, ahora es una prioridad porque: “yo no quiero pasar a Varones, todos los que salen de ahí son vagabunditos, prefiero irme a Pequeños Hermanos” (Mateo 29/12/17). De igual manera, también les llega el reto de la adaptación al nuevo lugar en donde vivirán.

La certidumbre del lugar que ocupan en el presente y el futuro, según Erikson, garantizan a los chicos confianza inmediata y su progreso con respecto a los niveles de desarrollo anteriores, en el caso de los muchachos institucionalizados, hasta que entren a la Universidad o consigan un trabajo, viven en una incertidumbre al tener constantemente en su mente que el DIF ya no se hará cargo de ellos al cumplir 18. Los niños y adolescentes se encuentran en constantes cambios y su meta es encontrar el equilibrio para poder superar todas las crisis del desarrollo y pasar a las siguientes etapas teniendo en cuenta que su crecimiento del yo de los niños, no se puede separar de su contexto Institucional.

Capítulo 4. Duelo y vínculos afectivos

4.1. La cuarentena

Lunes 11 de diciembre de 2017

Hoy fui a visitar a Mateo a la enfermería, hace unas semanas se cayó en las escaleras y se rompió la pierna izquierda. Cuando entre a su habitación estaba jugando "UNO" con otro niño, salude a ambos, al pequeño que no había visto, le pregunté cómo se llama, y me dijo: me llamo Valentín ¿usted trabaja aquí?

Fernanda: no, no trabajo aquí

Mateo: ella viene de Casa Cuna Coyoacán, ahí te conocí ¿verdad Fer?

Valentín: ¿Casa Cuna Coyoacán?

Mateo: es la otra Casa en donde vives antes de llegar a esta, cuando cumplés 9 te pasan aquí y antes de esa, es Casa Cuna Tlalpan, ahí yo también estuve

Valentín: ¿usted trabajaba en esa Casa?

Mateo: no trabajaba, ¿verdad Fer? Ella nos leía cuentos y jugaba con nosotros. Aquí también juega con nosotros, ¿verdad Fer que tú nos cuentas cuentos y jugamos contigo?

Fernanda: sí, así es

Mateo: mira, Fer pásame tu cuaderno voy a dibujar

Fernanda: ¿de dónde vienes?

Valentín: soy de Honduras, apenas llegué el viernes

Mateo: ¡llegó a las 3 de la mañana!

Valentín: sí, llegue a esa hora. Pero estoy seguro no voy a quedarme aquí tanto tiempo, eso me dijo mi mamá.

Todos los niños nuevos que llegan al Centro Amanecer son primeramente llevados a la enfermería y ahí permanecen una cuarentena en observación. La Jefa de Psicopedagogía me comentó que todos los niños que llegan de calle, otras Instituciones ajenas al DIF, de sus familias o migración deben de ser puestos en este aislamiento por si portan alguna enfermedad que puedan transmitirle a los demás niños, sin embargo, los niños que llegan de las Instituciones anteriores al Centro Amanecer del DIF, como Casa Cuna Coyoacán, no son puestos en cuarentena.

Durante la cuarentena los niños no pueden tener contacto con los demás pequeños, únicamente tienen autorización los psicólogos, enfermeras y Jefes de Departamentos. En este caso, debido al accidente de Mateo, Valentín tuvo compañía, sin embargo, ninguno de los dos podía ser visitado por los demás niños, inclusive, el accidente de Mateo sucedió meses antes de que llegara Valentín, y desde ese momento no le permitieron ser visitado por sus compañeros.

Hoy cuando llegué, vi a Moisés sentado afuera de la enfermería, cuando me vio me preguntó:

Moisés: Fer, ¿hoy vas a pasar a ver a Mateo?

Fernanda: si

Moisés: oye y ¿puedo meterme contigo? Es que hace mucho que no veo a Mateo, no te dicen bien como esta y me gustaría verlo, pero no me dejan. Yo creo que si entro contigo me van a dejar, aunque sea un rato.

Entramos Rafel y yo a la enfermería, él me agarró de la mano y justo cuando íbamos a entrar a la habitación de Mateo la enfermera Andrea dice:

Andrea: Esperen, esperen. Tú ¿a dónde crees que vas?

Moisés: quiero ver a Mateo, solo un ratito

Andrea: no, afuera, vámonos para afuera

Moisés: ¿pero por qué? (dio una patada al suelo)

Andrea: afuera, aquí no quiero berrinches

Moisés se salió

Entré a la habitación de Mateo y me preguntó:

Mateo: Fer, ¿era Moi?

Fernanda: si, era Moi

Mateo: no lo dejaron pasar ¿verdad?

Fernanda: no, así es, no lo dejaron

Mateo: así son, no me dejan ver a nadie, ¿por qué? quién sabe y así son todos los días aquí, no hago nada, mejor me duermo. Pero esta Andrea, ella sí que puede salir y ¿sabes que hace?

Fernanda: no ¿qué hace?

Mateo: se va a fumar y a platicar, hasta se sale por la puerta de atrás para fumar y es enfermera. El doctor fuma también (Diario de campo).

Durante la cuarentena, los niños no asisten a la escuela, viven dentro de la enfermería, en la cual, se bañan, comen y los psicólogos les dan sus terapias, además, son vigilados y supervisados por las enfermeras en turno. Este aislamiento impuesto a los niños, según Foucault (1977), es un elemento más en la serie de técnicas disciplinarias Institucionales. Una de las características más importantes

de la disciplina es que se ejerce sobre el cuerpo de los *individuos*, debido a que su función principal es impedir todo y en particular, el detalle (Foucault 1977). La disciplina es “el mecanismo del poder por el cual alcanzamos a controlar en el cuerpo social hasta los elementos más tenues por los cuales llegamos a tocar los propios átomos sociales, eso es, los individuos” (Foucault 1991: 4). La disciplina descompone a los individuos, sus gestos, actos y operaciones para poder modificarlos y moldearlos. Según Goffman (1970), al encerrar y aislar totalmente a un sujeto, se logra unificar y en palabras de Foucault (1977), normalizar. La disciplina normaliza, plantea un modelo óptimo en el cual, las acciones deben de ajustarse a la norma. Los niños que ingresan al Centro Amanecer provenientes de espacios ajenos al DIF, son considerados como una fuente de contaminación para los niños que viven dentro de éste. Cuando entran en la cuarentena, son despojados de la vida y la rutina que tenían fuera de la institución, obligándolos a adoptar las normas, reglamentos y horarios del Centro Amanecer,

...afuera el individuo podía mantener ciertos objetos ligados a lo conciencia de su *yo* -por ejemplo, su cuerpo, sus actos inmediatos, sus pensamientos y algunas de sus pertenencias- (...) En las instituciones Totales se violan estos límites personales: se traspasa el linde que el individuo ha trazado entre su ser y el medio ambiente, y se profanan las encarnaciones del *yo* (Goffman 1970: 37).

Esto significa una *disminución o mortificación del yo*, la cual implica una aguda tensión psíquica para el individuo, provocando degradaciones, humillaciones, profanaciones y depresiones al *yo* (Goffman 1970). Al levantar entre los niños y el exterior una barrera, es lo que Goffman (1970) llama una *mutilación del yo*. La institución funciona como el cimiento del *yo* del niño, debido a que este no es innato, sino que se construye. El *yo* es “la organización directora y adaptativa central de la personalidad” (Spitz 1988: 45).

Así como los niños son tratados como contaminantes, ellos también son contaminados, soportando la mortificación a su *yo* y al contacto interpersonal forzado, generando que tengan relaciones sociales forzadas

...analógicamente, cuando el interno carece de control sobre quienes lo observan en su desgracia, o sobre quienes conocen su pasado, sufre la contaminación que comporta una relación forzada con esta gente -ya que por medio de dicha percepción y conocimiento se expresan las relaciones- (Goffman 1970: 41).

La mortificación del yo de los niños durante la cuarentena se da en primer término gracias a la *violencia por dis-locación* (Besserer; Gil 2008) que sufren los niños. Ésta se genera al momento en que separan a los niños de sus familias (si es él caso) o de sus compañeros con los que vivían en las otras Instituciones ya sea del DIF o ajenas, ésta es una forma de violencia que se expresa en pérdidas. Irónicamente, el objetivo de las instituciones del DIF es proteger a los niños de todo tipo de violencia, siendo ellos los que, al momento de ingresarlos, contribuyen a generarla y agravarla. En segundo término, la mortificación del yo se produce mediante las normas y reglas a las que los niños deben de ajustarse desde el primer día de aislamiento en la institución con el objetivo de ajustar su conducta a la rutina de su “nueva” vida diaria.

¿Cuál es el objetivo del aislamiento? “Una buena disciplina es la que nos dice en todo momento lo que debemos de hacer” (Foucault 1977: 68), y una de las formas más eficientes de ejercerla, es al cuerpo individualizado. La capacidad de la institución de producir una red totalizante de control depende de su capacidad de producir una *individuación* mediante la disciplina y la normalización. ¿Por qué? Pues porque

...individualizarlo muy probablemente sea desposeerlo como sujeto de pensamiento. Si lo individualizamos, le quitamos las condiciones en que participaba de un proceso de pensamiento. Y así individualizado, constituido en individuo, separado del resto, no puede pensar. Y entonces, como no puede pensar tenemos que asistirlo, tutelararlo y hacerlo como objeto [institucional]” (Lewkowicz 2011:130).

“Cómo vigilar a alguien, cómo controlar su conducta, su comportamiento y sus aptitudes son las técnicas de individuación del poder, y esto es, la disciplina” (Foucault 1991). Siguiendo a Goffman (1970) y Foucault (1976; 1977; 1991), la

cuarentena es un *proceso de admisión, preparación y programación*, ya que, durante éste, los niños son clasificados, sometidos y paulatinamente transformados y moldeados mediante la rutina y las exigencias de la institución.

Valentín llegó el viernes 8 de diciembre, yo lo vi el 11 del mismo mes. Ese día había iniciado mis sesiones del taller lúdico con los niños y el primer juego fue golpear una almohada visualizando en ella algún disgusto u odio con el objetivo de empezar a conocer las frustraciones de los niños. Valentín me preguntó por qué tenía una almohada, le expliqué la dinámica y me preguntó si también podía jugar. Él empezó a golpearla muy fuerte, la pateaba y gritaba, su frente tenía sudor. Reía y golpeaba a la vez, la aventó al suelo, siguió golpeando. Después de unos minutos dejó de pegarle y dijo: “estoy agotado, yo no imaginé a nadie, yo solo me desquité y ahora me siento demasiado bien” (Valentín 11/12/17).

Cabe mencionar que, la separación que sufre un niño de sus familiares, principalmente de la madre, tras haber establecido desde años una relación emocional como lo es el caso de Valentín, “puede resultar tan nociva para el desarrollo de su personalidad” (Bowlby 1986: 25), generando intensa ansiedad, agresividad y agitación elevando sus demandas libidinales. Para Bowlby (1986) este tipo de experiencias generan que los niños sientan que son abandonados y rechazados y, por ende, que no son amados.

Lunes 11 de diciembre de 2017

Hoy entré a la enfermería para ver cómo sigue Mateo de su pierna y también para ver a Valentín en su cuarentena, al entrar a su habitación vi a otro niño nuevo

Mateo: ¡mira Fer! ¡Otro niño nuevo! se llama Alonzo, tiene 9 años y es de la Guatemala.

Mateo: Fer, ¿verdad que la Guatemala está en otro país? ¿verdad que México está arriba de la Guatemala? Escucha como habla Alonzo, habla raro, ¡Alonzo habla!

Alonzo sonrió

Valentín: Fer, ya quiero salir de aquí me aburro mucho aquí solo

Alonzo: ¿cómo te llamas?

Me llamo Fernanda, le respondí

Alonzo: creo que mi familia está en la migra, yo ya me quiero ir con mi abuelita.

Fernanda: ¿en dónde está tu abuelita?

Alonzo: ella está aquí, mi mamá está en Estados Unidos, hace muchos años no la veo, ya me gustaría verla.

Andrea (enfermera): ¡Alonzo deja de hablar como bebé, ya no eres un bebé! Hablas muy consentido, habla bien (Diario de campo 11/12/17).

La disciplina distribuye a los individuos en un espacio determinado y para esto emplea el *principio de clausura* (Foucault 1976). Las Instituciones Totales Asistenciales son uno de los regímenes más perfectos de disciplina. La cuarentena no únicamente mortifica el yo de los niños, también funciona como un constante recordatorio de la situación que los llevó al Centro Amanecer. Cada vez que entraba a visitar a los niños a la enfermería, Alonzo se mostraba preocupado y pensando continuamente en el día que fueron detenidos y llevados a migración.

13 de diciembre de 2017

Alonzo: yo creo que mi amigo está en la migra, yo creo lo tienen allá

Fernanda: ¿Venías con tu amigo?

Alonzo: sí, venía con él, pero nos agarraron, yo creo lo regresaron a Guatemala.

15 de diciembre 2017

Fernanda: ¡Hola Alonzo! ¿Cómo estás?

Alonzo: yo quiero regresar a Guatemala, pero con mi mamá, no sé si ella vaya a regresar, está en Estados Unidos, la migra nos detuvo iba a ir con ella

20 de diciembre 2017

Alonzo: ya me quiero ir de aquí, espero que mi amigo esté bien, estábamos cruzando y la migra llegó.

22 de diciembre de 2017

Alonzo: yo creo ya me voy esta semana, ya quiero ver a mi abuelita y a mi mamá. Mi amigo ya debe de estar en Guatemala, no creo que este en la migra o ¿por qué no lo trajeron aquí también?

Fernanda: ¿tú por qué crees?

Alonzo: por la migra, lo detuvieron, creo.

El 29 de diciembre Alonzo regresó con su abuelita:

Mateo: ¡Fer adivina!, ¡Alonzo ya se fue!
Fernanda: ¡qué bien! ¿se fue ya con su abuelita?
Mateo: ¡sí, ya se fue hoy!

El encierro es un espacio que les remarca y recuerda constantemente a los niños su vivencia, que el estar ahí significa que algo sucedió con su familia, siguiendo a Goffman (1970) este constante recordatorio, los despojos y la mutilación a su yo, les crea una atmosfera de depresión personal, que los agobia con su vivencia, lo que provoca que se sometan en un sentimiento constante de haber caído en desgracia.

Alonzo al momento de relatar constantemente su historia, siguiendo a Goffman (1970), es una especie de lamentación para justificar el porqué de estar en la institución, “probablemente llega de este modo a hablar y a ocuparse de su yo más de lo que acostumbra a hacerlo afuera, y cae en un exceso de compasión de sí mismo” (Goffman 1970: 77). La cuarentena produce un ensimismamiento y les recuerda constantemente la realidad de su situación.

Los niños en la institución tienen diferentes actividades, como la caninoterapia, nadar algunos martes en la alberca que se encuentra en Casa Hogar para Varones, ir a las canchas para jugar football o basketball y algunas Asociaciones los visitan y les ponen películas o juegos. Estas actividades, con base en Goffman (1970), pueden ayudar a los niños a soportar las mortificaciones a su yo, incluso pueden lograr que olviden por un momento sus vivencias, sin embargo, durante la cuarentena no se realizan ninguna de estas actividades, lo que provoca que los niños no tengan ninguna oportunidad de soportar las agresiones contra su yo.

Miércoles 13 de diciembre de 2017
Hoy hay otro niño nuevo, se llama Rodrigo, el viene de Casa Cuna Coyoacán. Lo tienen en la enfermería. Cuando subí las escaleras, la licenciada Erika y el doctor estaban comentando: “tenemos que llamar a la psicóloga” dijo

Erika. “¿Cuántos años tiene el niño?” preguntó el doctor, “tiene 9” responde Erika. “Si viene muy mal, se detonó muy fuerte” comentó el doctor.

Bajé a la enfermería para saber quién era el pequeño, cuando entré lo vi sentado en la orilla de la cama, tenía los ojos rojos.

Mateo: mira Fer, hay otro niño nuevo ¿te acuerdas de él? tú lo viste en Coyoacán.

Fernanda: si me acuerdo de ti

Rodrigo: estaba con la maestra Lety

Fernanda: si la recuerdo, era la maestra de deportes

Rodrigo: si

Minutos después, entraron a la enfermería el doctor y la psicóloga Aracely, ella se acercó a él y le dijo: vamos a hablar, vente.

Mateo: llegó hoy, pero lloro demasiado, hasta apenas se calmó

Valentín: si, lloró como una hora

La psicóloga y Rodrigo entraron a la habitación, la psicóloga le dijo:

Aracely: todo estará bien, mira aquí tienes a tus compañeros, a Mateo ya lo conocías ¿verdad?”

Rodrigo asentó con la cabeza

Aracely: ¿a ti te gusta estar aquí verdad Mateo?

Mateo: no

Aracely: ¡no te gusta! bueno, no te gusta estar en la enfermería, pero ¿qué tal allá afuera?

Mateo: “mmmm”, sí

Cuando la psicóloga se fue, Rodrigo se sentó en la cama y se notaba que trataba de sonreír, sin embargo, se recargó en la pared y no dijo nada.

Me acerqué a Rodrigo y le pregunté cómo se sentía, el solo alzó los hombros y seguía recargado en la pared.

Fernanda: ¿En qué piensas?

Rodrigo: en mis amigos, los voy a extrañar mucho, yo no quería venir aquí (trataba de contener el llanto)

Fernanda: ¿por qué no querías?

Rodrigo: por mis amigos

Empezó a llorar tratando de no hacer ruido. Segundos después cuando ya no podía contener su llanto me abrazó, lloraba mucho, incluso podía escuchar sus sollozos. La enfermera Andrea lo vio llorando y le dijo:

Andrea: ¡ay! Otra vez está llorando, solo se está haciendo.

El lloraba más. Minutos después se calmó y se volvió a sentar en la cama. En ese momento llegó la cena, pan de hamburguesa con jamón y queso, un vaso de leche y una naranja. Rodrigo se sentó en la silla a lado de la puerta, intentaba darle mordidas al pan, lo mordió dos veces y lo dejó.

Fernanda: ¿tienes hambre?

Rodrigo: no

Comenzó a llorar de nuevo, me abrazó. No cenó y volvió a sentarse en la cama. Las enfermeras lo regañaban por llorar.

Al día siguiente, ya lo dejaron salir de la enfermería, pero no se junta con nadie y los demás niños son indiferentes con él. Cuando les pregunté a los niños si lo conocían, muchos me dijeron que no y que les daba muy igual conocerlo y otros me dijeron que si, que venía de Coyoacán (Diario de campo 13/12/17).

La institución no requiere que los niños provenientes de las casas del DIF anteriores al Centro Amanecer, como lo es Casa Cuna Coyoacán, entren en la cuarentena debido a que ellos ya viven el aparato de control y tecnologías de poder, es decir, los niños ya conocen los reglamentos y actúan conforme a ellos, conocen la rutina y se comportan de acuerdo con lo que la institución exige. La cuarentena permite actuar sobre los niños de una manera más eficaz y controlada debido a que “es más fácil actuar sobre el hombre considerado aisladamente, y por tanto en un espacio cerrado en el que todas sus reacciones pueden ser controladas” (Donzelot 1991: 38), la cuarentena es una forma de tratamiento dirigida a los niños que provienen de toda institución ajena al DIF.

Un breve repaso a la historia del encierro

Durante el Antiguo Régimen, las Instituciones represivas, no se preocupaban por castigar ni regenerar a los individuos. El internamiento se realizaba por medio de dos tipos de institución: mazmorras y hospitales generales. Las mazmorras no tenían por objetivo privar la libertad, simplemente aplicaban los medios para emplear todas las variedades de tortura del arsenal penal. En los hospitales generales o también llamados abadías, se segregaban indigentes, criminales, prostitutas, locos y libertinos, el objetivo era asistencial y represivo. Los crímenes en contra de la religión y los crímenes contra la moral burguesa, como la homosexualidad, prostitución, ociosidad y desenfreno, eran objeto de internamiento. Se consideraba que los crímenes religiosos concernían al equilibrio de la sociedad por lo que se necesitaba otorgarle una pena que lograra la reequilibración de la misma. Posteriormente, durante la Ilustración, el fundamento de la sociedad se dejó de buscar en la religión y estos crímenes empezaron a perder su razón de ser,

siendo que el nuevo fundamento social se dio en la economía y la moral del beneficio.

Durante este tiempo, los crímenes contra la moral burguesa se convirtieron en los únicos objetos de vindicta social, sin embargo, paradójicamente en donde se aplicaban las penas para estos crímenes era en un recinto religioso, específicamente un monasterio. El principal era San Vicente de Paul, este permitía “a los hospitales retener no sólo a enfermos sino también a personas encerradas ‘por orden de su majestad’. Organizadas pues sobre el modelo conventual, estas casas desempeñan a la vez un papel de asistencia y de coacción” (Donzelot 1991: 31). El internamiento desde su aparición se relacionaba con fundamentos religiosos “el encierro oculta a la vez una metafísica de la ciudad y una política de la religión, se plantea como un esfuerzo de síntesis tiránica entre esa distancia que separa el Jardín de Dios y las ciudades que los hombres, expulsados del paraíso, han levantado con sus manos” (Foucault 1961).

La condena para la ociosidad, el vagabundeo y la mendicidad era religiosa, debido a que se pensaba que era una rebelión en contra de Dios, y por consiguiente contra el rey. Por esto, en los monasterios y hospitales se empezaron a construir talleres de trabajo adquiriendo su significación en una condena religiosa, política y moral de la ociosidad. Durante la época feudal todo el sistema se regía mediante el pensamiento de que todo era dado por Dios, siendo el rey quien decidía como se repartían las riquezas, debido a que él era el elegido de Dios. Todos los campesinos y los monjes eran dependientes de aquel que les daba las tierras, situación que era considerada como un don. De igual manera, los locos y pobres vivían una relación de dependencia respecto a quien los asistía.

Sin embargo, esto cambio a finales del siglo XVIII, esta idea de que las riquezas son algo dado por Dios, cambia y siendo ahora una idea de intercambio a través del ahorro y trabajo

...la condena de la miseria está ahora marcada por la articulación naciente entre la vieja ética del trabajo y la nueva moral del ahorro, al estar regida la riqueza en su generalidad por los principios del intercambio. Las propiedades monásticas y las fundaciones caritativas ya no tienen razón de ser, ya que no sólo escapan a la ley del intercambio, sino que además mantienen la miseria (Donzelot 1991: 34).

Por esta razón, desapareció la significación antigua que se tenía del espacio cerrado, se empezó a hacer una diversificación de recintos particulares afectando a cada categoría de reclusos que anteriormente habían reunido. Se empezó a distinguir entre locos y criminales y los indigentes ya no eran tratados como delincuentes. Nació un espacio asilar medicalizado en donde ya no había torturas, de igual forma, las mazmorras se terminaron y se empezaron a edificar las primeras prisiones y manicomios. A diferencia del Antiguo Régimen, las condenas ya no eran religiosas y morales del no trabajo, “sino de *una valoración positiva del trabajo*, que posee ahora la virtud de suprimir la miseria, al menos en lo que tiene de escandaloso, de restituir su razón a los insensatos y su moralidad a los criminales” (Donzelot 1991: 35).

La moralización

La moralización es un proyecto que se considera un principio de las Instituciones de encierro y designa a una estrategia de sometimiento a las clases trabajadoras y las clases llamadas “peligrosas” a las normas del funcionamiento social. “A comienzos del siglo XIX el internamiento está por tanto destinado a fines puramente seculares. En todos sitios, y pese a sus diversas variantes, se encuentra una idéntica estructura: el espacio cerrado; una forma privilegiada de tratamiento: el trabajo; una misma función esencial: la moralización” (Donzelot 1991: 38).

Los espacios cerrados representan la empresa de moralización, satisfaciendo la segregación, sanciones y necesidades terapéuticas de los asilados, a quienes consideraban que se encontraban descarrilados del orden social. La moralización es una terapia destinada a reeducar a los individuos internados con el objetivo de volver a enseñarles las leyes de la sociedad

...el sistema de la prisión, quiero decir, de la prisión represiva, de la prisión como castigo, fue establecido tardíamente, prácticamente al fin del siglo XVIII. Antes de esa fecha la prisión no era un castigo legal: Se aprisionaba a las personas simplemente para retenerlas antes de procesarlas, y no para castigarlas, salvo casos excepcionales. Bien, se crean las prisiones, como sistema de represión, afirmándose lo siguiente: la prisión va a ser un sistema de reeducación de los criminales. Después de una estadía en la prisión, gracias a una domesticación de tipo militar y escolar, vamos a poder transformar a un delincuente en un individuo obediente a las leyes. Se buscaba la producción de individuos obedientes (Foucault 1991: 6).

La moralización busca reincorporar a los “peligrosos” a la sociedad, reconduciendo su desviación para que vuelvan a ser redituables, una fuerza de trabajo eficiente acorde a las normas y leyes impuestas.

Propongo entender la cuarentena como un proceso de moralización, no para educar y reincorporar a los niños a la sociedad, sino para moldearlos, someterlos e incorporarlos a las imposiciones que necesitan para vivir dentro de la institución y, por ende, normalizarlos. Es durante la cuarentena en donde se les empieza a someter al aparato de control desde el primer día en aislamiento, lo que implica una fuerte ruptura entre las condiciones que antes vivían a las que ahora son obligados a vivir.

La mortificación que sufre su yo es el efecto del aislamiento debido a que “para actuar eficazmente sobre la moralidad del individuo, es preciso aislarlo previamente a fin de poder inculcarle preceptos de conducta sin que se vea perturbado por ninguna otra influencia” (Donzelot 1991: 49). La cuarentena se ocupa de la incorporación del niño a la institución y que, al momento de incorporarse con los demás niños, ya empiece a interiorizar las normas de esta.

La cuarentena destruye toda la vida espontánea de los niños, sometiéndolos a rutinas y reglas, imponiéndoles una barrera entre el exterior y ellos. La moralización en la cuarentena es una violencia hacia el yo de los niños con un efecto de tratamiento debido a que los conducen a un tipo específico de comportamiento

y, por consiguiente, los preparan para una vida institucional normalizada. No les enseñan las leyes de la sociedad, pero si les enseñan las leyes de la institución, no tiene fundamentos religiosos, pero si Institucionales. Esto es evidente debido a que los niños que provienen de Instituciones del DIF no requieren la cuarentena, pero a los niños que son ajenos al DIF, se les impone.

4.2. “Bienvenido al grupo”: las tecnologías del yo

Viernes 5 de enero de 2018

Hoy cuando llegué Mateo y Valentín ya no estaban en la enfermería, ahora ya se encuentran integrados con los demás niños. Es el primer día de Mateo afuera de la enfermería después de estar casi 3 meses con un mínimo contacto con sus compañeros, de igual forma es el primer día de Valentín después de estar 29 días en la enfermería.

Los niños me pidieron los libros de “Buscando a Wally”, Mateo me pidió el libro de “El lápiz mágico de Malala”, todos estaban leyendo, otros jugaban football. Mateo se levantó a enseñarle al orientador el libro y Axel se sentó en donde estaba Mateo. Cuando Mateo lo vio le dijo: “Axel con permiso, yo iba ahí”, Axel no se quitó y le dijo: “no me dijiste por favor”, Mateo grito y empezaron a pelearse a golpes, ambos gritaban, el orientador Martín controlaba a Axel, ambos querían seguir golpeando, Mateo le gritaba: “¡le estas pegando a un discapacitado!”. El primero en calmarse fue Axel, a quien Mario, el jefe de orientadores, saco de las canchas y se lo llevó. Mateo seguía muy agitado, sollozaba y gritaba “¡estoy discapacitado y así me pego!” Mientras se intentaba calmar, temblaba, después de un rato logró tranquilizarse.

Cuando salimos de las canchas y nos sentamos en el patio, Axel me dijo: “no fue al propósito, solo me defendí, y le pegué y esta malito de su rodilla” (Diario de Campo 5/01/18).

Mateo después de estar tres meses en la enfermería, al salir, el primer comportamiento fue de carácter agresivo con los demás niños, el encierro fue un estímulo que provocó una respuesta agresiva ante situaciones simples como la de que uno de sus compañeros ocupaba su lugar, este comportamiento se puede considerar como un mecanismo de defensa ante la frustración del encierro. La agresión es una reacción a la frustración, es decir, cualquier clase de situación frustrante genera una conducta agresiva. Como se puede ver en el caso de Mateo, una de las formas de reacción agresiva son las rabietas, que, quizás no resolvieron

el problema debido a que le genero un castigo, pero se debe de entender como un *mecanismo de ajuste* para incorporarse nuevamente a la institución.

Durante el encierro, se va formando una frustración desviada, contenida y alterada, es decir, reprimida, debido a que, en la cuarentena y el encierro de Mateo, no se permiten ningún tipo de desviaciones en la conducta, por lo que la frustración que se va generando no aparece en este periodo en forma manifiesta. Por tanto, la represión consiste en negarse a reconocer la existencia de la situación que provoca la frustración, es decir, el encierro. Sin embargo, la represión, con base en Freud (1915), no logra suprimir el motivo inspirador de la frustración, solo la niega. La represión es un proceso inconsciente, mientras que la supresión es consciente. Reprimir es dominar los pensamientos hasta un punto en el que ya no se pueda controlar la conducta voluntaria manifiesta, que puede ser detonado por cualquier objeto o persona ajeno a la frustración.

A pesar de que el comportamiento agresivo de Mateo fue directamente hacia la acción de Axel, este último no fue quien produjo la frustración, sin embargo, fue el detonante. “Desquitarse con las personas o cosas que no están de ninguna manera relacionada con la causa de la frustración, es un fenómeno social muy común” (Geldard 1979: 206). El encierro es una violencia que sufre el yo de los niños, provocándoles frustración por la interposición de barreras entre el exterior y el interior y las transformaciones en su comportamiento.

26 de enero de 2018

Han pasado tres semanas desde que Valentín salió de la enfermería, y más de un mes que salió Rodrigo. Ninguno de los dos se junta con otros niños, la mayor parte del tiempo están solos, juegan solos, no hablan con nadie. Gabriel me platica: “me choca que los nuevos se la pasan en el skateboarding, se la pasan ahí solamente y ya”, le pregunté por qué le chocaba, él me respondió: “pues están ahí nomás, es desesperante que solo hagan eso”. Una semana después, los niños empezaron a acercarse a Valentín, principalmente Luis. Al principio jugaban a perseguirse, pero siempre terminaba Luis golpeándolo. La mayoría de los niños jugaban con Valentín peleando, y él podía gritar que ya no quería, que ya lo dejaran en paz, pero los demás niños le seguían pegando o persiguiendo (Diario de campo).

Valentín empezó a incorporarse con los demás niños un mes después de haber estado en la enfermería. Durante dos semanas, Luis, Jorge y Benjamín lo perseguían y le pegaban, así mismo, le pusieron un apodo: “gordo”, al finalizar este tiempo, Valentín empezó a ser portero, a platicar en el patio con los niños y a incorporarse a los demás juegos. Las golpizas y el apodo pueden considerarse como una forma de iniciación, la llamada “bienvenida”. El apodo funciona, según Goffman (1970), para recordarle que es un niño más entre todos los que viven ahí, las golpizas son especialmente para demostrarle que tiene un estatus más bajo dentro del grupo de niños, por ser “el nuevo”. La “bienvenida” puede considerarse como una forma de *introyección* de la institución, por ejemplo, al poner apodos, contribuyen de igual manera a una mutilación del *yo*, debido a la pérdida del propio nombre. De hecho, todos los niños tienen apodos, incluso los orientadores en algunas ocasiones les llaman por sus apodos, por ejemplo, a Iván le dicen “chupón”, a Mateo le dicen “negro”, a Jacobo le dicen “burro”.

Cuando Valentín y Rodrigo salieron de la enfermería empezaron a conocer que la institución no es la única con reglas y castigos, sino que los niños también tienen sus propias reglas. Las habitaciones tienen establecidos reglamentos, de la misma manera, los niños crearon sus propias normas para decidir quién puede meterse. Cuando Maximiliano, Nicolás e Imanol vivían todavía en el Centro Amanecer, únicamente Santiago, Lucas y Jorge podían entrar a su habitación, los demás niños procuraban no tocar más allá de una raya que estaba en el piso de la puerta. Incluso cuando los orientadores les ordenan entrar a una habitación por algún objeto, los niños les preguntan a los que duermen en ésta si pueden pasar.

Hoy Rodrigo estaba jugando con una pelota, la aventaba y corría tras ella, la botaba y reía, de repente la pelota cayó en los pies de Gabriel, él la tomó y se sonrió junto con Benjamín y Dante. La aventó con dirección hacia su habitación, al principio no entro, entonces Rodrigo corrió para que no se metiera. El continuó jugando, pero por segunda vez la pelota le cayó a Gabriel, esta vez si la logró meter a la habitación. Rodrigo se quedó inmóvil, mientras que Benjamín le gritaba: “¡no puedes entrar a nuestra habitación, pobrecito!” y se reía junto con Gabriel y Dante. Rodrigo corrió con Martín, el orientador, y le dijo: “Gabriel aventó la pelota a su habitación y no puedo

pasar”, Martín le dijo que pasara, Rodrigo cuando se dirigía a la habitación, Gabriel se paró y le gritó: “no puedes entrar, lárgate”, Rodrigo le respondió: no me importa, Martín me dijo que si puedo. Gabriel le volvió a decir que no podía. Rodrigo fue donde Martín y él lo llevó de la mano para entrar a la habitación. Benjamín le gritó a Gabriel: “¡se va a meter!”, entonces Gabriel corrió a la entrada de la puerta, se puso enfrente de Martín y Rodrigo y les dijo: “No entra, yo voy por ella”, se metió y saco la pelota (Diario de campo).

Los niños crean sus propias reglas para las habitaciones y también para otros aspectos importantes para ellos, por ejemplo, los dulces

...hoy Omar grito pidiendo ayuda, fui a ver qué pasaba y me dijo: “esto pesa demasiado, por favor ayúdame que no puedo”, cargué las mochilas y estaban muy pesadas, le pregunté qué era lo que contenían y Benjamín respondió: “dulces”, miré los dulces y efectivamente eran demasiados. Me explicó: “todos estos dulces son los que nos dieron de la calaverita, todos acordamos poner lo de todos en las mochilas, por tiempos cada uno cuida las mochilas, y si alguien quiere un dulce, tiene que preguntar y nos ponemos de acuerdo para ver si sí le damos o si no y cuantos” (Diario de campo 3/11/17).

El concepto de *introyección* es utilizado por primera vez por Sándor Ferenczi (1909) en “Transferencia e Introyección” y la define como “la extensión al mundo externo de los intereses, autoeróticos en su origen, por la introducción de los objetos externos en la esfera del ego (...) Además, esa unión entre los objetos amados y nosotros mismos, esa fusión de los objetos con nuestro ego es a lo que llamamos Introyección” (Ferenczi 1909: 45). Para Ferenczi, la introyección es “sinónimo del amor o de la transferencia” (Ferenczi 1909).

Los objetos amorosos son introyectados: quedan mentalmente integrados en el yo. El niño ama a sus padres, es decir se identifica con ellos, principalmente con el del mismo sexo, viéndose de ese modo en todas las situaciones en las que se halla el padre objeto de identificación. En tales condiciones, la obediencia no es un sinsabor; el niño experimenta incluso satisfacción ante las manifestaciones de la omnipotencia paterna porque en sus fantasías se apropia de ese poder y no obedece más que si mismo cuando se pliega a la voluntad a la voluntad paterna (Ferenczi 1909: 126)

No obstante, en la institución el reglamento no es un objeto que amen los niños, sin embargo, debido a la disciplina y aparatos de control que mortifican su yo, estos quedan integrados en su mente a pesar del disgusto que les tengan, interiorizándolos y, por ende, reproduciéndolos en su vida cotidiana. La introyección es una de las bases que construyen la subjetividad, ya que ésta siguiendo Klein (1932) es fundamental tanto para la formación de su superyó, como para el desarrollo de sus relaciones con los demás niños y su adaptación a la realidad. La introyección es una función psíquica en donde los sujetos incorporan a su estructura mental y emocional los elementos del ambiente en el que viven.

...en un sentido más específico, se habla de interiorización cuando el proceso hace referencia a *relaciones*. Así, por ejemplo, se dirá que la relación de autoridad entre el padre y el niño se interioriza en la relación entre superyó y yo. Este proceso supone, dentro del psiquismo, una diferenciación estructural tal que permita vivir a nivel intrapsíquico relaciones y conflictos (Leplanche; Pontalis 1996: 201).

Por esta razón, propongo entender la introyección como una tecnología del yo (Foucault 1990) debido a que, al momento de crear sus propias reglas, el proceso de introyección sirve, según Teresa Pinheiro (1901), para “hacer de lo otro lo propio, de lo misterioso lo más claro, purificando las diferencias” (Pinheiro 1901: 45). Las tecnologías del yo son aquellas que

...permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad (Foucault 1990: 48).

Las *tecnologías del yo* implican y están asociadas con algún tipo de dominación, implican una modificación y aprendizaje de los individuos en la adquisición de habilidades y actitudes. El reglamento es un control sobre los sujetos y la manera en la que los niños logran actuar sobre sí mismos, son las tecnologías del yo. Paradójicamente, el actuar y conocerse a sí mismos son “las maneras de renunciar a sí mismos” (Foucault 1991: 54). Para Foucault, el *sí*, no significan

posesiones, ni si quiera el cuerpo, es más bien el *alma*, pero no como sustancia, sino como actividad.

El realizar su propio reglamento es una técnica del cuidado de sí, a pesar de que están reproduciendo el aparato de control. Los niños tomaron lo que les sirve de base para su conducta y lo transformaron en las reglas que les permiten actuar sobre sí mismos, creando su propio sentido, al momento de decidir lo que es bueno y malo para ellos. Los niños tienen una gran capacidad de entender el entorno que los rodea, de analizarlo (la mayoría se quejan de los reglamentos, comparan la institución con una cárcel y son conscientes que viven en un encierro) y de crear tácticas para, dentro de sus posibilidades, manipularlo, por ejemplo, el día 6 de abril, cuando estaban construyendo las casas de fomi, Valentín entró a la habitación y dijo:

Valentín: no me acostumbro a la mirada de los policías, a donde vayas hay y no te dejan de ver. Luego cuando entras a los salones o a la habitación y crees que estás libre, sin nadie que te vea, ves a Simón o Martín parados ahí en las puertas sin hacer ruido, la verdad que espantan.

Mateo: no te preocupes, yo, por ejemplo, los ignoro, sé que están ahí, pero sigo haciendo mis cosas

Moisés: si se siente la mirada regacho. Yo a veces les hago caras, es más divertido.

Pablo: yo lo que hago es platicar con ellos. Es mejor porque, así como que los hago parte de lo que hago y ya no se siente que te miran a cada rato, es como platicar con alguien mientras haces tus cosas (Diario de campo 6/04/18).

La constante vigilancia modifica el comportamiento de los niños, sin embargo, ellos crean sus técnicas para no sentir tan abrumadoras las miradas. Las técnicas de sí son una manera de producir la subjetividad a través de la transformación de las relaciones con ellos mismos y el espacio Institucional. De igual forma, se puede considerar otra tecnología del yo, cuando los niños deciden con quién vincularse para protegerse de aquellos que golpean y molestan. Cuando estaban viviendo Maximiliano y Nicolás en el Centro Amanecer, antes de pasar a Casa Hogar para Varones, los niños se juntaban con ellos, debido a que eran

quienes los protegían de Benjamín y Juan. Esta es una técnica del cuidado de sí mismos, al elegir protegerse con Maximiliano y Nicolás, en lugar de las autoridades de la institución. Cuando pasaron a Varones, Maximiliano le dejó encargado a Moisés cuidar de Rodrigo, mientras que a Federico le dijo: “si pasa algo o estás en problemas, dime en canchas o por la reja de arriba y yo te ayudaré” (Diario de Campo 27/12/17). Cuando se fueron, algunos niños decidieron ahora protegerse con Dante ¹³.

4.3. El proceso de duelo ante la pérdida de los vínculos afectivos

Miércoles 27 de diciembre 2017

Hoy es el día

Son las 8:20 de la mañana, es miércoles. El patio se encuentra vacío, el sol aun no llega a iluminarlo, se escuchan voces en el comedor, los niños están desayunando. Las habitaciones están abiertas a excepción de la número tres, se encuentra cerrada y adentro se oye música de Reguetón. Tres muchachos están adentro y toda su ropa y objetos personales se encuentran sobre sus camas. Los niños empiezan a salir del comedor, algunos agarran un balón y se ponen a jugar football, otros se meten a sus habitaciones, el frío los ahuyenta del patio. En un rincón, cerca de la enfermería, se encuentran Pablo, Marco, Lucas, Fernando y Moisés están jugando a construir fortalezas con los bloques del Jenga para sus Legos. Omar quiere entrar a la enfermería por un libro que tiene Valentín, con su suéter tira los bloques de Jenga y los niños se enojan con él, les dice que lo perdonen, que no fue al propósito.

La habitación tres está abierta y Maximiliano sale de ella. Federico corre al verlo, lo abraza y comienza a llorar: “te voy a extrañar mucho, promete que nos veremos en canchas”. “Te lo prometo, no te preocupes, avísame cuando algo pase” responde Maximiliano. Se quita del abrazo y se dirige al Stock por su ropa. Maximiliano vuelve a entrar a su habitación, sale, se sienta en el piso del patio, se para, camina, vuelve a entrar a su habitación, sale de nuevo, se sienta, observa a los niños jugando football, sonrío y sus ojos se llenan de lágrimas, se levanta apresurado y dice “ahorita regreso”. Se vuelve a meter a su habitación. Al entrar él, sale Imanol muy contento, apresurado busca su ropa, le pregunto si está feliz y el responde: “yo si estoy muy feliz”. Nicolás sale de la habitación, los niños lo observan y pregunta Omar: “¿se

¹³ Para abundar más al respecto, ver capítulo 3 apartado 3.2

van hoy?”, los niños no responden, se quedan callados. Federico continúa llorando, todos se acercan a él y le preguntan qué es lo que le sucede, Santiago le pregunta: ¿Qué te pasa Jani, te pegaron?, el responde: “no, es que no quiero que se vaya Maximiliano”, “entonces sí, hoy es el día, hoy se van” dice Fernando. Todos empiezan a preguntar: “¿hoy se van?, ¿a qué hora se van?, ¿ya se van?”, y Imanol les responde: “sí, hoy nos vamos a las 9 de la mañana”.

El sol empieza a iluminar el fondo del patio, y acostado en el piso hay un niño, Jorge. Tapa su cara con sus brazos, inmóvil, me acerco a él, recarga su cabeza en mi pierna y le pregunto cómo está, “bien” responde. Se pierde en sus pensamientos, se levanta, mete sus manos en las bolsas de su chaleco y camina, observa a los demás, sigue caminando y se detiene en la habitación tres, observa a Maximiliano, su hermano, quiere hablar con él, pero Maximiliano lo evita y sigue de un lado al otro por sus cosas. Jorge regresa al sol y se tira de nuevo en el piso.

Moisés comienza a llorar, “¿qué te pasa?” le pregunta Lucas, “es que voy a extrañar mucho a Maximiliano, a los otros no me caen mal, pero a Maximiliano” responde Moisés, “llora Moi, llora, se vale llorar” le dice Lucas. Llega Miguel y pregunta que pasa y Lucas le dice: “está llorando porque no quiere que se vaya Maximiliano, no empieces a molestar de que llora, vete mejor”.

9: 45 de la mañana, siguen empacando sus cosas Maximiliano, Nicolás e Imanol, en la habitación los ayuda Santiago. Los demás niños no pueden pasar a la habitación porque ninguno de los tres les da permiso, observan desde afuera cuidando no pisar la habitación. Entra la Licencianda Erika al patio y mira a Maximiliano, le pregunta: “¿Por qué estas con ese pantalón tan roto? No te va a dejar salir Oliver así, cámbiate que ya casi nos vamos”, “pero a mí me gusta este pantalón, no está mal”, responde Maximiliano, “cámbiate” le dice Erika.

“¡Marco!” Grita una orientadora, ¡ve a empacar tus cosas!”. Marco sigue jugando en la esquina del patio con los demás niños. “¿Ya es hora?” pregunta Marco, “que rápido” continúa diciendo. “Chicos, los voy a extrañar, en verdad los voy a extrañar” les dice Marco, los niños no le dicen nada, no lo miran, solo observan los juguetes. Lucas le dice: “cuando te veamos en canchas vas a estar todo violado”. Marco se levanta y se dirige a su habitación, pero no encuentra en donde poner sus cosas, pide algo para meterlas y le dan una bolsa verde grande, al recibirla él dice: “miren, voy a meter mis cosas a la basura” ríe, y se mete a empacar.

Maximiliano sigue con su mismo pantalón, no quiere cambiarse. Nicolás se puso camisa, pantalón de mezclilla y loción.

Jorge se mete a la habitación y observa como siguen empacando sus cosas. La música tan alta no permite escuchar lo que dicen. Los demás niños siguen parados observando sin tocar el piso de la habitación.

10: 30 de la mañana, Jorge se sienta en el escalón del patio, en silencio se sienta a su lado su hermano Maximiliano, no dicen nada, no se observan solo

están sentados en silencio. Se paran ambos y juegan un poco football, al terminar Maximiliano se va y Jorge se vuelve a tirar al suelo, bajo el sol, tapando su cara con el brazo, mueve su pierna de arriba a abajo rápidamente, al detenerse se queda inmóvil.

Maximiliano se pone un short, los cuatro muchachos, Maximiliano, Nicolás, Marco Imanol siguen subiendo, bajando, van de un lado al otro. A los demás niños les pusieron un brincolín, todos juegan.

10: 45 suena la chicharra para ir a canchas, gritan las orientadoras “¡equipo 1, equipo 2, a formarse!”. Jorge sigue en el piso, se levanta lentamente y dice que no quiere ir, sin embargo, al final se forma y va.

11: 00 de la mañana, es hora de guardar las cosas en la camioneta del DIF, Nicolás llena la mitad de la camioneta con todo lo que lleva, un asiento es ocupado por los expedientes de cada uno, otro por las cosas de Maximiliano, la bolsa de Marco la ponen en el piso junto con las cosas de Imanol. Pablo y Santiago ayudan a Nicolás a meter sus cosas, Jorge mete una mochila de Maximiliano, al subir a la camioneta Jorge dice: “quiero ir con mi hermano” sus ojos se llenan de lágrimas y el director Oliver le dice: “lo que tienes que hacer es portarte muy bien, ir a la escuela, cumplir con tus obligaciones para que los dos se vayan a Pequeños Hermanos y no se vuelvan a separar”. Jorge no quiere bajarse de la camioneta, sus ojos siguen con lágrimas, pero no derrama una sola. El director Oliver dice: “no vamos a caber en la camioneta, nos vamos caminando”, Jorge se baja de la camioneta observa a su hermano, pero él no volteo, cuando ya no puede verlo pone sus manos en las bolsas de su chaleco, agacha la cabeza y camina hacia el patio.

Los muchachos se van caminando junto con los directores, en menos de 5 minutos llegamos a Casa Hogar para Varones. Los muchachos bajan sus cosas de la camioneta. Al llegar ponen sus cosas en una sala de espera, los cuatro se sientan en un sillón mientras los jefes de cada área, tanto de Amanecer como de Varones, entran a la sala de juntas, Imanol al sentarse dice: “estoy en casa”, lo miran sus compañeros extrañados y dice “de verdad, me siento como en casa”. El director de varones les explica a los jefes que lo primero que harán será entregar expedientes, foliarlos, darles el discurso de bienvenida a los chicos y a final llevarlos a la enfermería para ver si tienen moretones o rasguños y explica que se quedarán ahí máximo 22 días.

Los cuatro chicos están en el sillón, no hablan, solo mueven los ojos, observan la habitación. Maximiliano mueve su pierna rápidamente, Nicolás se encuentra inmóvil al igual que Imanol, ambos observan la habitación, Marco me dice en voz baja: “tengo miedo”. El silencio es penetrante, la angustia, la tristeza y el miedo se pueden notar en sus rostros.

Sale un señor, personal de Varones, los cuatro voltean para verlo, ya lo conocían, él les dice que va a registrar todas sus pertenencias y las apuntara en una lista. El primero es Nicolás, el orientador le dice: “tu apellido lo conozco”, “sí”, responde Nicolás, “es que mi hermano está aquí”. Nicolás tiene muchas cosas, 8 cargadores de bocina, 7 pantalones escolares, 5 audífonos, 3 peluches, 4 jabones, 2 cepillos de dientes, entre otras cosas,

bromea el personal de Varones y le dice que llegó para vender todo lo que trae, Nicolás se ríe y dice: “es que yo guardo todo, desde Casa cuna Tlalpan”. Para acelerar el conteo, se les pide a los chicos que separen de una vez sus cosas, mientras separan el orientador les dice: “con tal de que cumplan con el reglamento, vayan a la escuela y se porten bien ya tienen para estar bien aquí”, Maximiliano dice: “es que el problema no es con el lugar, es con los chavos, te provocan”. Es el turno de Imanol, después de Marco y al finalizar de Maximiliano. Marco mientras separa su ropa dice: “esto es para lavar” y la secretaria del jefe de Varones le dijo, “aquí ustedes lavan solitos su ropa, hay días para lavarla, ya nadie se las lava”, “ah” dijo Marco. Maximiliano le pregunta al orientador si van a poder bajar a canchas y él le dice que no cree porque primero van a estar en la enfermería quizás una semana. El jefe de orientadores de varones comenta que no van a caber las cosas en el salón que utilizan para guardarlas, así que las pondrán en una habitación. Maximiliano le pregunta: “¿va a estar cerrada con llave?”, “sí” responde el jefe, “es una habitación especial para las cosas”. Cada uno cuenta lo que lleva y lo dice. Al terminar les pidieron a los chicos que firmaran la lista de sus pertenencias. Se vuelven a sentar en el sillón, en silencio. Marco se para y se dirige hacia su bolsa, empieza a revisarla desesperadamente, saca todo y el jefe de orientadores de varones le pregunta que es lo que está buscando, el responde: “una caja que no es mía es de Pablo, no sé si se la regresé”. Buscaba y buscaba, sus ojos se llenaban de lágrimas y el jefe de orientadores le dice: “nosotros no nos hacemos responsables de lo que no es de ustedes, lo entregamos y no nos hacemos responsables. La última vez tuve que entregar en la reja algo que no era del chavo, busca bien porque no nos hacemos responsables, si no está en la lista ni modo”. Marco buscaba desesperado, sus ojos estaban brillantes de lágrimas. ¿Qué estás buscando? le pregunté, “una caja de Pablo” me respondió, “¿la cajita de Legos?” le pregunté, “sí” me dijo, “no te preocupes si se la devolviste, él la tiene” le aseguré. Pero él seguía buscando mientras le llamaba la atención el jefe de orientadores. Se dio por vencido y no la encontró, le volví a decir que sí la tiene Pablo, el seguía desesperado y con lágrimas en los ojos. Me pidió que le dijera a Pablo que: “dile por favor Fer que no voy a poder salir a canchas porque estaré en la enfermería, dile por favor”.

Sale el director de Varones y les pide a los chicos que entren a la sala de juntas, los ponen en la esquina de la habitación y les dice: “bueno jóvenes, ustedes ya saben cómo funciona aquí, ¿quién estuvo en Casa Cuna Tlalpan? (solo Nicolás levantó la mano y dijo: “yo estuve en Tlalpan, Coyoacán, Amanecer y ahora aquí), bueno tú ya sabes cómo es este procedimiento. Ahorita estamos en la entrega de expedientes y luego pasaran a enfermería, ahí se quedarán días, quizás el fin de semana, lo máximo que se pueden quedar ahí son 22 días, es para que se acoplen y se empiecen a integrar. Ya conocen el reglamento, es el mismo que en Amanecer, van a firmar el reglamento y ya saben deben de cumplirlo. Esta ya es una nueva etapa, estudien hagan las cosas porque al cumplir los 18 años, allá afuera un vaso

de agua cuesta. ¿Ustedes saben que están haciendo los jóvenes que ya salieron de aquí? (“nada no están haciendo nada” respondieron los chicos), así es, nada. Nosotros ya no nos hacemos responsables de ustedes cuando cumplan 18. A trabajar chicos y bienvenidos”. Al finalizar, les presentaron a los jefes de áreas, ya conocían a la mayoría. Mientras el director daba su discurso de bienvenida los muchachos tenían la vista fija, los ojos de Maximiliano se llenaban de lágrimas y cuando dijo el director “al cumplir los 18 ya no nos hacemos responsables”, suspira, mueve los ojos y se nota en él preocupación. Nicolás sonríe, se pone serio, mueve los ojos, Marco se sentó en una silla con las manos en los bolsillos de su chamarra, él se quedó inmóvil, la vista fija y los ojos brillosos de lágrimas. Imanol tiene la vista fija, no observa nada más. Al presentarles al personal no volteaban para verlos todos tenían la vista fija. Antes de finalizar, el director Oliver de Amanecer pide la palabra y les dice: “muchachos, muchas gracias por permitirnos estar con ustedes, aprendimos mucho de todos, cuídense mucho y muchas gracias chicos”.

La doctora de Varones les pide a los chicos que salgan, el director Oliver sale con ellos y los abraza, los chicos siguen a la doctora y los llevan hacia la enfermería (Diario de Campo 27/12/17).

Bowlby (1986) define el vínculo afectivo como “la atracción que un individuo siente por otro individuo” (Bowlby 1986: 90), por otro lado, todas aquellas intensas emociones que se generen durante la formación o ruptura de lazos afectivos las denomina *vínculos emocionales*. De esta manera, los vínculos afectivos no pueden separarse de los estados subjetivos de intensa emoción “respecto a la experiencia subjetiva, la formación de un vínculo es descrita como enamorarse; mantener un vínculo, como amar a alguien y perder una pareja, como pena, pesadumbre, por la pérdida” (Bowlby 1986: 92-93).

Freud (1917) en su libro “Duelo y melancolía”, relaciona la pérdida de una persona amada con un síndrome psiquiátrico inicialmente agudo (como es un estado de ansiedad, una enfermedad depresiva o una histeria). El *duelo*, es uno de los conceptos más relevantes para entender la ruptura de los vínculos afectivos, a pesar de que Freud (1917) lo designó a las personas que perdieron definitivamente a un ser querido, debido a su fallecimiento, permite entender el proceso que viven los niños al ser forzosamente separados de sus hermanos, como es el caso de Jorge y Maximiliano, así como pasar de un centro al otro.

Para Freud (1917) el duelo es un “gran enigma, uno de aquellos fenómenos que uno no explica en sí mismos, pero a los cuales reconduce otras cosas oscuras”. Y añade “la libido se aferra a sus objetos y no quiere abandonar los perdidos, aunque el sustituto ya esté aguardando. Eso, entonces, es el duelo” (Freud 1917). ¿Cuándo se logra pasar con éxito un duelo? Freud sugirió que el duelo exitoso es aquel capaz de sustituir un objeto por otro, además añadió que una tarea esencial del mismo duelo, originalmente asociada con la melancolía, es la *introyección*. Siendo esta un proceso de defensa psíquico por el cual los niños incorporan elementos de las personas perdidas en otras, siendo el caso de los niños que al irse Maximiliano y Nicolás se refugiaron ahora en Dante. Por esto, la introyección debe verse como una tecnología del yo, ya que esta defensa psíquica es el cuidado de sí mismos.

El análisis de Freud (1917) es bastante optimista, él tenía la esperanza de que el vínculo con un objeto podría deshacerse y luego rehacerse, lo cual implicaba la posibilidad de un intercambio libidinal de objetos. Para este psicoanalista, el duelo no implica únicamente pérdida y sustitución, sino un desasimiento, renuncia y libido liberada para encontrar otros objetos “tanto o más apreciables” (Freud 1917). Sin embargo, Jorge no se refugió en Dante, ni en ningún otro niño, al contrario. La tecnología del yo que él utilizó fue el *aislamiento*, otra defensa de la psique. El aislamiento se entiende como “el alejamiento de la situación, el volverse apático y el suprimir en la medida de lo posible todo contacto con otras personas. Éste no es un método antisocial, sino asocial, de resolver un conflicto” (Geldard 1979: 207). Antes de que su hermano pasara a Casa Hogar para Varones, Jorge solía jugar con los niños todos los días, los molestaba en ocasiones y manifestaba su inconformidad a los orientadores cuando algo no le parecía, sin embargo, al irse Maximiliano dejó de hablar y jugar con los niños, al bajar a patio después de hacer la tarea se acostaba inmóvil en el piso, ahora los demás niños son quienes lo molestaban, principalmente Benjamín.

2 de abril de 2018

Hoy cuando llegué, Benjamín le estaba gritando a Jorge que era un “tarado” y que dejara de acercarse a sus cosas. Los orientadores le pidieron que se calmara y trataban de sostener a Benjamín para que no le pegara. Durante la actividad de colorear, Jorge me preguntó que dibujos llevaba hoy, yo le respondí de “Dragon Ball” y me pidió uno, se sentó en el piso y empezó a colorear. Al instante, Benjamín se paró frente a él y durante media hora no le quito los ojos de encima, era una mirada de enojo, de rabia. Cuando intentabas hablarle a Benjamín para que dejara de ver a Jorge, te ignoraba y seguía observándolo, si te ponías en medio de ambos, Benjamín se hacía a un lado para seguirlo viendo. Esto duró hasta que los niños ingresaron a la sala de televisión, Benjamín entro y justo cuando Jorge iba a pasar, Benjamín lo acorraló en un rincón y empezó a decirle:

Benjamín: eres un tarado, me contuve, pero ahora si te voy a pegar
Jorge se cubría los oídos y la cara con sus manos, lloraba e intentaba gritar,
Benjamín lo seguía acorralando y uno de los orientadores le dijo

Orientador: por favor Benjamín ya déjalo en paz

Benjamín: no, él se metió conmigo, ahora que se aguante

Jorge lloraba bastante fuerte y seguía cubriéndose con las manos y dijo:

Jorge: ¡le voy a decir a mi hermano Maximiliano que venga! ¡él me va a ayudar!

Benjamín: él no está aquí, y ya no lo estará, acostúmbrate

Orientador: defiéndete tu solo Jorge, tu hermano no va a estar ayudándote siempre

En ese momento tanto el orientador como Benjamín, estaban acorralando a Jorge. Él lloraba más y más fuerte, entró el Director de orientadores y dijo:

Mario: a ver Benjamín ya déjalo, Benjamín empezó a pegarle a Jorge y el Director lo logró detener. Jorge quedó sollozando y se fue a sentar al piso
(Diario de campo 2/04/18)

El duelo, no es lo mismo que la melancolía y Freud lo explica de este modo: “en el duelo, el mundo aparece desierto y empobrecido ante los ojos del sujeto. En la melancolía es el yo lo que ofrece estos rasgos a la consideración del paciente” (Freud 1979). Jorge se encuentra en un estado de ánimo profundamente doloroso, el cual, tanto Benjamín como el orientador agravaron mediante la violencia a la que fue sometido. Una característica preocupante de la melancolía es que el sujeto pierde el interés por el mundo exterior y entre más se agrave, puede llegar a presentarse una “cruel denigración de sí del yo, unida a una implacable autocrítica y unos amargos autorreproches, en los que se puede manifestar una delirante

expectativa de castigo” (Freud 1979). Es propio de la melancolía una perturbación de la autoestima.

El duelo continúa hasta que la *prueba de la realidad* (Freud 1979) evidencia la objetiva desaparición del ser amado. En el duelo, por lo tanto, se evidencia una pérdida en el objeto, mientras que en el melancólico se produce una pérdida de su yo. Jorge no ha podido desligarse subjetivamente de su hermano Maximiliano para poder renunciar a él cuando objetivamente ya no ésta. Aún tiene la esperanza de que va a llegar y ayudarlo.

22 de enero de 2018

Hoy mientras les contaba un cuento a Juan y a Jacobo, empecé a escuchar gritos, cuando volteo todos los niños estaban en círculo tratando de calmar a Gabriel y a Valentín quienes estaban discutiendo y empezaban a golpearse. Valentín golpeaba, pateaba y gritaba: “¡ya no quiero estar aquí, ya me quiero ir con mi mamá, ya estoy harto, odio este lugar, lo odio, ya no quiero estar aquí!”, empezó a llorar. Bajo el jefe de orientadores, Mario, y se llevó a Valentín al stock, ahí hablo con él. Unos minutos después, salió y se fue a la sala de televisión, ahí también estaban los demás niños, debido que a las 7 los “entregan” a los orientadores del siguiente turno. Valentín se sentó en una silla y no hablaba con nadie, solo observaba, me acerqué a él y le pregunté si se sentía mejor, el asentó con la cabeza.

Cabe recordar, que Valentín entró al Centro Amanecer el 8 de diciembre, salió de la cuarentena el 5 de enero y como se puede ver, diecinueve días después hace una rabieta. Según Bowlby (1986) existen tres fases precedentes de las rupturas en los vínculos, la primera es la fase de protesta, la segunda de desesperación y la tercera de apartamiento o también llamada de desapego. Bowlby realizó este estudio en guarderías residenciales y explicó que la primera fase llega minutos después de haber partido la madre, sin embargo, la cuarentena no permitió a Valentín expresar su sentir, por lo que 19 días después expresó su desesperación. En esta fase el niño solicita llorando y furioso que su madre regrese por él. Más adelante logra tranquilizarse, pero la preocupación continua y sigue anhelando que su madre regrese

Fernanda: hoy el viento no es mi amigo, esta tan fuerte que hace que todas las hojas se vuelen

Valentín: a mí me gustaría que soplara más y más fuerte, un tornado, que pasara un tornado

Fernanda: y ¿por qué quieres que pase un tornado?

Valentín: porque así nos llevaría lejos, muy lejos de este lugar, nos liberaría de este lugar y ya nunca regresaría

Fernanda: y ¿a dónde irías?

Valentín: con mi mamá (Diario de Campo 2/04/18).

En este fragmento se puede ver que Valentín ya no pide que su madre vuelva por él, sino que él pide ir con ella. El tiempo ha pasado y ella aun no regresa, esta etapa es la de desesperación, en donde las esperanzas pueden llegar a marchitarse y tornarse en desesperación. La tercera etapa, Bowlby la describe como un cambio importante: “el niño parece olvidar a su madre, de modo que cuando vuelve a buscarle se muestra curiosamente desinteresado por ella e incluso puede aparentar que no la reconoce. Esta es la del desapego” (Bowlby 1986: 71). En cada una de las fases se incurre fácilmente a rabietas y episodios de comportamiento destructivo, que con frecuencia son de una inquietante violencia. La ira es una respuesta ante la pérdida de los vínculos afectivos, su función consiste en proporcionar ánimo, vigor y fuerza a los esfuerzos realizados para recuperar a la persona perdida.

Tecnologías del yo	
La subjetividad de los niños es producto de los aparatos de control de la institución, son moldeados, encauzados, transformados y normalizados. Sin embargo, también es construida mediante las tecnologías del yo que los niños producen, con las que, en este caso, no transforman el entorno en el que viven, pero logran por medio de ellas ajustarse y crear sus propias formas de cuidarse, permitiéndoles decidir qué es útil para su vida en la institución.	
Cuarentena	La cuarentena es un proceso de moralización que aísla e individualiza a los niños con el objetivo de normalizarlos, desposeerlos como sujetos de pensamiento para poder

	<p>tutelarlos y transformarlos en objetos institucionales imponiéndoles una barrera entre el exterior y sometiéndolos a rutinas y reglas. Esto tiene como resultado una mutilación del yo debido a que los despojan violentamente de la vida que llevaban fuera de la institución provocándoles una atmosfera de depresión personal, un agobio de su vivencia y un sentimiento de desgracia.</p> <p>Durante la cuarentena, debido al encierro y al mínimo contacto con los demás niños, no hay oportunidad de realizar alguna actividad que les ayude a soportar la agresión a su yo. Sin embargo, al salir de la cuarentena los niños comienzan a elaborar con sus propios medios y con ayuda de sus compañeros un conjunto de pautas de acción que tienen el objetivo de regularse para decidir que es útil y que no y así lograr un cierto grado de felicidad, es decir, las tecnologías del yo.</p>
<p>Bienvenida</p>	<p>Al salir de la cuarentena los niños empiezan a conocer a sus compañeros, sin embargo, ellos no los aceptan de inmediato, ya que antes deben de pasar por la “bienvenida”. Esta es una forma de introyección de la institución ya que se empieza poniendo un apodo al “niño nuevo”, agravando la mutilación del yo al perder el propio nombre, de igual forma las golpizas son parte de la bienvenida y estas pueden durar dos semanas.</p> <p>Luis, Jorge y Benjamín fueron quienes se “hicieron cargo” de darle esta bienvenida a Valentín y Rodrigo. Esta acción implica un cuidado de sí mismo, debido a que éste expresa una actitud con</p>

	<p>los otros. El cuidado de sí designa un determinado modo de actuar al hacerse cargo del otro.</p> <p>Y “hacerse cargo del otro” significa que mediante la golpiza y el apodoles demuestran a los “niños nuevos” que son uno más entre todos, pero con un estatus más bajo por ser nuevo. Para poder relacionarse con los otros es necesario tener en cuenta el desarrollo del cuidado de sí. No puede haber un efecto en el otro, si antes no se ha trabajado consigo mismo. Se debe cuidar de sí mismo cuidando de los otros.</p> <p>El cuidado de sí tiene que ver con aquello que los niños están dispuestos a aceptar, rechazar o modificar en sí mismos y en sus relaciones con los demás, con miras a ejercer su acción. Se trata, entonces, de una manera inmanente de coordinar las relaciones entre ellos.</p>
<p>Reglamento de los niños: su propia forma de regularse</p>	<p>El desarrollo de la subjetividad es semejante a la noción de cuidado de sí. Los niños introyectaron el reglamento de la institución, pero al momento de crear sus propias leyes, decidiendo lo que es útil para su convivencia en el Centro, también contribuyen a configurar su subjetividad. El yo de los niños construye esta tecnología que no excluye la disciplina, pero permite la preservación de su yo.</p> <p>Este reglamento elaborado por ellos actúa como un juego de verdad que los niños efectúan por cuenta propia teniendo como resultado la adquisición de nuevas actitudes, como el de no entrar a las habitaciones.</p> <p>Este reglamento es una forma de gobernarse a sí mismos, ya que</p>

	<p>establece ciertos principios de acción creados por ellos, es decir, formas preferentes de comportarse.</p> <p>La diferencia clave entre el reglamento institucional y el de los niños, es que este último no oprime la subjetividad, sino que permite fundar la misma en sus reglas, las cuales tienen un valor de verdad que permite a los niños actuar teniendo a las mismas como referencia, es debido a esto que el reglamento es una tecnología del yo.</p> <p>El reglamento puede ser entendido como un régimen de subjetividad ya que al momento de crear sus reglas ellos deciden lo que es útil, deseable y verdadero para vivir.</p>
<p>La protección con otros niños</p>	<p>Al momento en que los niños deciden con quienes se pueden refugiar, están decidiendo quién les conviene y quién no, piensan si les será útil para su vida en la institución o no y al tomar la decisión saben de qué manera deberán de actuar con el que los cuidará para no perder esta protección. Esto es el cuidado de sí debido a que</p> <p>...el cuidado de sí implica también la relación con el otro en la medida que, para cuidar bien de sí, hay que escuchar las lecciones de un maestro. Se tiene necesidad de un guía, de un consejero, de un amigo, de alguno que le diga la verdad [y que le cuide]. Así, el problema de las relaciones con los otros está presente a lo largo de todo este desarrollo del cuidado de sí (Foucault 1984: 264).</p> <p>Los niños que cuidan y protegen a los demás, siguiendo a Foucault (1984) “es al mismo tiempo, un cuidado de</p>

	<p>otros, o al menos un cuidado de sí que será benéfico para los otros” (Foucault 1984: 266). Tanto para el niño que cuida como para el que es cuidado, alcanzan un estado de tranquilidad y cierto grado de felicidad, ya que se genera un vínculo afectivo entre ambos.</p>
<p>Hoy es el día: introyección y “saber cómo”</p>	<p>Al pasar Maximiliano, Nicolás, Imanol y Marco a Casa Hogar para Varones hay una ruptura del vínculo que se había construido con los niños que cuidaban y con los demás pequeños. Ante esto, los niños que se quedan en el Centro Amanecer deben encontrar una forma de sustituir ese vínculo y esa protección. Rápidamente deben encontrar a alguien que pueda cuidarlos o crear sus propias tácticas para defenderse de los niños que golpean. Muchos chicos se refugiaron en Dante, debido a que ahora él es el más grande del Centro Amanecer, después de ser cuidado, ahora el cuidará a los demás, es por esto que la subjetividad no debe entenderse como un resultado, sino siempre como un proceso.</p> <p>Al decidir protegerse con Dante los niños están utilizando la introyección como una tecnología del yo para el proceso del cuidado de sí mismos. Los muchachos al pasar a Varones continúan produciendo su subjetividad y cuidado de sí con la práctica “saber cómo”, es decir, las nuevas tecnologías del yo, ya que conforme empiecen a conocer el contexto irán poco a poco estableciendo determinadas formas de comportarse y de regularse con el objetivo encontrar de nuevo cierto grado de felicidad.</p>

	Para la construcción de la subjetividad no solo intervienen las relaciones de poder y las prácticas de verdad que utiliza la institución, sino que también intervienen las prácticas de constitución propias de los niños.
--	--

Es el mismo espacio Institucional el que genera las tecnologías del yo, sin embargo, los niños sorprenden con las técnicas que utilizan frente al dispositivo de poder. Con una inquietud propia, y una inquietud del sí, logran sobrellevar las condiciones a las que se encuentran inmersos. El poder logrará determinar las conductas, pero nunca de manera exhaustiva (Foucault 1991).

Capítulo 5. Análisis del taller lúdico¹⁴

5.1. Interpretación del Taller

Primera Sesión “Almohada”¹⁵

El objetivo de esta sesión fue que los niños descargaran su ira y enojo golpeando una almohada. Santiago, Valentín y Luis al golpear la almohada les resultaron satisfactorio, generándoles una sensación de bienestar y alivio. Santiago y Luis visualizaron en la almohada personas que viven y trabajaron en la institución. Según Bowlby (1986) la eventual descarga de ira alivia la tensión afectiva. Cuando la ira queda encerrada el interior, Bowlby explica que, al crecer, los niños desarrollan muy empobrecidamente su personalidad.

El vivir en la institución, los reglamentos, los duelos, la ruptura de vínculos afectivos las pérdidas y la vivencia de cada niño, produce en ellos comportamientos agresivos que la institución suele reprimir por medio del castigo y la contención. Por tanto, el descargar la ira sobre un objeto inanimado y sin el miedo a recibir un castigo, porque era parte de una actividad, logró que los niños entraran en un estado de felicidad y gozo. Cabe mencionar que todos sudaban al estar golpeando, reían y gritaban a la vez. Esta sesión, permitió conocer que los niños tienen reprimidos muchos sentimientos, como la incertidumbre, en el caso de Valentín, enojo, en el caso de Santiago y odio, en el caso de Luis.

Segunda sesión “Cuento”¹⁶

Bruno Bettelheim (1977) explica que la necesidad más urgente de todo ser humano es encontrarle un significado a su vida. Cuando un individuo logra

¹⁴ Durante el taller se trabajó con un promedio de 5 a 10 niños, no obstante, el análisis se realizó a los niños mencionados a lo largo de la tesis

¹⁵ Ver anexo 1

¹⁶ Ver anexo 2

encontrarlo, quiere decir que alcanzó un grado importante de madurez psicológica, resultado de un largo proceso de desarrollo en el cual se necesitan de numerosas experiencias para lograr este sentido

...el niño necesita que se le dé la oportunidad de comprender a sí mismo en este mundo complejo con el que tiene que aprender a enfrentarse, precisamente porque su vida, a menudo, le desconcierta. Para poder hacer eso, debemos ayudar al niño a que extraiga un sentido coherente del tumulto de sus sentimientos (...) el niño encuentra ese sentido y significados a través de los cuentos de hadas” (Bettelheim 1977: 12).

Los cuentos, para Bettelheim, aportan importantes mensajes al inconsciente y consciente, debido que, al hacer referencia a los problemas humanos, principalmente aquellos que preocupan sus mentes, las historias hablan a su yo y estimulan su desarrollo liberando, a su vez al inconsciente de sus pulsiones.

...las historias empiezan, precisamente, allí donde se encuentra el niño, en su ser psicológico y emocional. Hablan de los fuertes impulsos internos de un modo que el niño puede comprender inconscientemente, y -sin quitar importancia a las graves luchas internas que comporta el crecimiento- ofrecen ejemplos de soluciones, temporales y permanentes, a las dificultades apremiantes (Bettelheim 1977: 13).

El cuento que más pedían los niños era “Hansel y Gretel”, dos niños que se sienten amenazados por un rechazo y abandono. Al momento en que la madre de los niños decide no darles más de comer, ellos la consideran egoísta, poco cariñosa y despreciativa. Este cuento explica que el intento de enfrentarse a los problemas por medio de negaciones y regresiones, disminuyen la capacidad para solucionarlos. El miedo a morir es una obsesión clara en los dos hermanos.

Hansel y Gretel encarnan las ansiedades de los niños en el Centro Amanecer, al encontrar los dos hermanos la casita de turrón de la bruja y comerla, siendo ésta la parte favorita de Omar, Pablo y Miguel, están destruyendo lo que les pudo haber dado cobijo y seguridad. De igual manera, la casa puede representar el cuerpo de la madre, por tanto, la casa que los niños se comen representa una madre

que ofrece su cuerpo como alimento. Para Omar, Pablo y Miguel es un deseo de volver a encontrar en algún lugar del mundo a esa madre que todo lo da.

De igual forma a Miguel y Pablo le gustó la parte cuando matan a la bruja, esto se puede interpretar como un castigo que la bruja tenía bien merecido, al decidir matarla dejan de estar sometidos para actuar de acuerdo con el yo. Esto puede entenderse como la necesidad de salir de la represión que ejerce la institución sobre ellos. Hansel y Gretel les enseñan a los niños a ser independientes, a superar la dependencia inmadura respecto a sus padres dándoles la confianza para vencer los problemas reales a los que se enfrentan, en este caso se pueden considerar como problemas la falta de vínculos maternos, el encierro en la institución y el sometimiento al aparato de control.

Tercera sesión “Dibujo Colectivo y libre” ¹⁷

Por medio del dibujo libre, se permite que cada personalidad de los niños exprese toda su originalidad, sin embargo, colectivo se puede analizar como cada niño influye sobre el otro.

Análisis: En este dibujo, siguiendo a Karen Machover (1971) y Biedma (1960), destacan los animales muertos, lo cual significa, muestra de impotencia y depresión con problemas graves de afectividad. Existe por parte de todos, un deseo de rebelión. Hay desilusión y sentimiento de abandono. De igual manera, se observan figuras humanas que denotan preocupaciones relativas a sus situaciones de vida. También se observa inquietud de orden afectivo-social. De igual manera, los dibujos representan una gran inseguridad, agresividad, violencia y falta de afecto a sí mismos.

¹⁷ Ver anexo 3

Cuarta sesión “Juego de mesa” ¹⁸

Esta sesión me permitió ver el comportamiento de los niños grupalmente. A pesar de que el juego tenía reglas, ellos las ignoraron y decidieron inventar las suyas. La agresión y la violencia eran parte fundamental del juego. Los niños aceptaron a Juan como el líder. El juego de mesa sirvió como un detonante para que Juan, Gabriel y Juan pelearan y lograran correr a Juan. Así como funcionó de la misma manera para que Jorge y Mateo pelearan, en realidad, la mayor parte del tiempo los niños peleaban y se agredían, incluso llegaron a utilizar la cajita de los monstruos como el arma para golpearse entre ellos. El juego de mesa funcionó como un detonante de los comportamientos agresivos de los niños causados por sus frustraciones.

Quinta sesión “Dibujo libre” ¹⁹



Dibujo Dante “Conejo muerto y Cerdo enojado”
12/02/18

Basándome en Karen Machover (1971) y Biedma (1960), el conejo reafirma un sentimiento de inferioridad, al estar muerto representa agresividad, impotencia, depresión, frigidez y miedo. De igual manera, el cerdo representa una tensión sexual.

¹⁸ Ver anexo 4

¹⁹ En este apartado considero importante adjuntar los dibujos, si se quiere ver el desarrollo de la sesión acudir al anexo 5.



El ojo representa temor, muestra falta de confianza, iniciativa, expresión y adaptación, el árbol representa una constante lucha interior y existe una falta de sociabilidad.

Dibujo Iván "Ojo, Abuelito, árbol y Águila Muerta"
12/02/18



El sol es la imago paterna, implica una esperanza, Este no se encuentra completo. El humo que sale del vehículo significa temor, ansiedad, impaciencia y depresión. Las nubes sugieren ansiedad y depresión. Las aves en vuelo, quieren decir deseo de cambio, huida. Pasto, implica un deseo de complacencia de la afectividad y una preocupación sentimental.

Dibujo Valentín
"Carro"
12/02/18



Los animales muertos muestran impotencia y depresión, se observan intereses vitales y de afecto. Hay agresión, enojo, miedo, ira y frustración.

Dibujo Miguel
"Dinosaurio y ave
muriendo"
12/02/18



Existe una dificultad para relacionarse en el ambiente en que se encuentra viviendo, el cuchillo y la sangre representan agresividad, al no tener boca demuestra depresión. Hay enojo y falta de afectividad.

Dibujo Omar 12/02/18

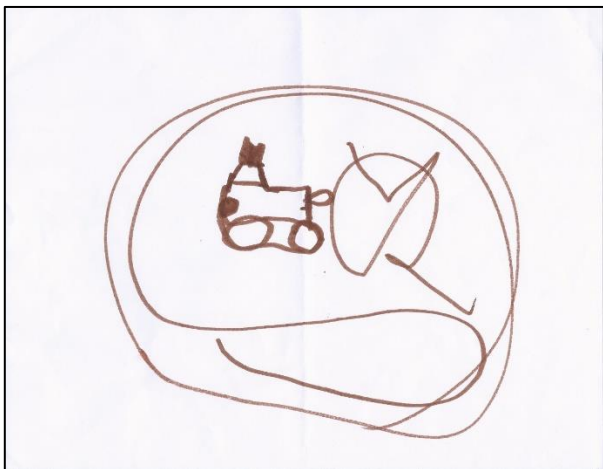
En los cinco dibujos se presenta la agresión, falta de afectividad, enojo, miedo y depresión.

Sexta sesión “Dibujo de sueños”²⁰

Los sueños, según Freud (1974) son una vía regia de acceso al estrato inconsciente de la mente, responden a estímulos endógenos y exógenos y a una necesidad, por ejemplo, el sueño nos protege de despertar debido a que es “más agradable permanecer en el lecho que comenzar alguna obligación desagradable” (Freud 1974: 176). Los sueños no son fenómenos orgánicos ni reacciones psíquicas, Freud explica que tienen un sentido y por lo tanto se inserta sin problemas en la serie de actividades mentales de la vigilia. De igual forma, explica que son “realizaciones (disfrazadas) de deseos (reprimidos), y se halla construido como un síntoma neurótico” (Freud 1974: 154).

Dice un proverbio: “Soñaba el ciego que veía”, soñamos lo que deseamos tener. Esta satisfacción de deseos en los sueños es uno de los mecanismos básicos que aparece también en los sueños de los niños.

...los sueños son una realización de deseos, y hasta demostrar su total absurdo. Sin embargo, no es muy difícil sustraerse a estas objeciones, aparentemente incontrovertibles. Obsérvese tan solo que nuestra teoría no reposa sobre los caracteres del contenido manifiesto, sino que se basa en el contenido ideológico que la labor de interpretación nos descubre detrás del sueño. Confrontemos, en efecto, el contenido manifiesto con el latente (Freud 1974: 178).



Una carrera de autos implica una constante angustia de mantenerse al frente ante situaciones difíciles durante la competencia, la cual, es su vida misma enfrentándola para poder sobrevivir a las adversidades y ganar.

Sueño Miguel “competía en una carrera de coches y ganaba”
14/02/18

²⁰ Ver anexo 6



La hamburguesa mamá gigante da de comer no solo alimento, sino todo lo que puede dar una madre, afecto, cuidado, confianza, seguridad, amor, es seguida por Santiago y sus compañeros. Todos desean una mamá protectora.

Sueño Santiago “mi mamá es una hamburguesa gigante y nosotros corremos detrás de ella
14/02/18



Benjamín salva un perro en su sueño, ¿por qué lo salva? Porque necesita ayuda, luego entonces desea alguien que lo salve, desea un superhéroe.

Sueño Benjamín “yo soñé que era un superhéroe y salvaba perros” 14/02/18

Séptima sesión “Obra con títeres”²¹

Todos los sujetos realizan sus identificaciones a nivel inconsciente, la decisión de los niños sobre los diálogos de los títeres está determinada por sus “otros” internos.

²¹ Ver anexo 7

A través de estos diálogos una pequeña parte del psiquismo de los niños se puede analizar y comprender sus relaciones sociales. La obra que realizaron Omar y Miguel pasó de besos a golpes, la agresión puede ser considerada como la necesidad de la renuncia al sometimiento Institucional al que están obligados a obedecer generando en los niños una satisfacción de desahogo para atenuar el sufrimiento. La muerte fue al final de la obra ambos personajes murieron, los niños representaron un breve fragmento de vida y controlaron la muerte.

Como se ha podido observar, la muerte está presente en todas las sesiones del taller, significando depresión, agresividad y miedo. La agresividad puede entenderse como una descarga de frustraciones y la lucha de sus impulsos internos.

Octava sesión “Test de la Casa, árbol, persona”²²



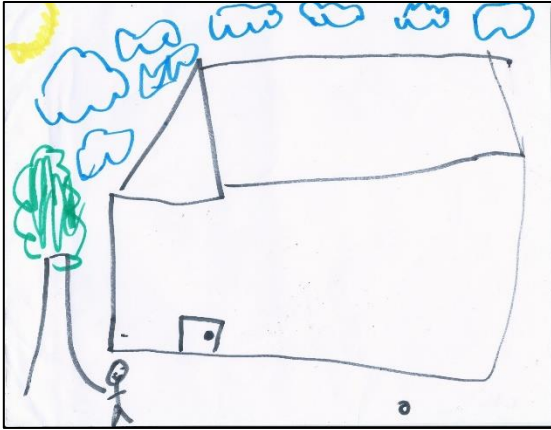
Dibujo HTP Dante
2/04/18

Casa: Las ventanas ubicadas en diferentes alturas, demuestra una irregularidad en su forma de comunicarse. La falta de suelo implica inestabilidad y pérdida del apoyo afectivo de sus seres queridos. La puerta cerrada no permite el acceso fácilmente. Las líneas forzadas demuestran inseguridad y la forma en la que dibujo el techo, significa que dedica tiempo a la fantasía.

Persona: demuestra falta de interés por comunicarse con el mundo, los rasgos omitidos demuestran un problema de identidad, adaptación al medio y autoestima. Tiene sentimientos de inferioridad y una actitud defensiva.

Árbol: las frutas significan que confunde las apariencias con la realidad, el tronco recto quiere decir, falta de adaptación.

²² Ver anexo 8



Dibujo HTP Miguel 9/04/18

Casa: Sufre de carencias afectivas, muestra rasgos de timidez, tiene temor a las relaciones interpersonales, es desconfiado.

Árbol: tiene baja autoestima, padece inseguridad, sin embargo, tiene deseos de sobresalir. Se observa falta de apoyo y estabilidad. Existe un temor y desconfianza hacia la autoridad.

Persona: demuestra baja autoestima y sentimientos de inseguridad, hay un equilibrio entre su pensamiento y acciones.

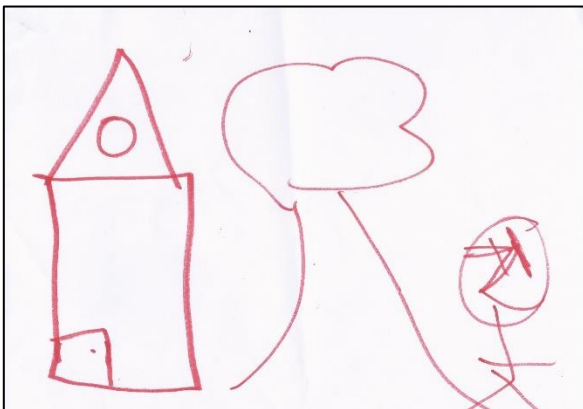


Dibujo HTP Jorge 2/04/18

Casa: padece desconfianza, falta de afectividad, muestra timidez e inhibición, es imaginativo

Árbol: le tiene temor y desconfianza a la autoridad, tiene necesidad de movimiento y libertad de acción.

Persona: Muestra timidez y problemas de adaptación.



Dibujo HTP
Santiago 2/04/18

Casa: temor a las relaciones interpersonales, falta de afectividad

Árbol: Hay desconfianza, baja autoestima y timidez

Persona: Sufre dificultades de adaptación, tiene tendencias a fantasear, tiene mecanismos de autoagresión y baja autoestima.

Se puede notar que los cuatro niños presentan resultados similares: falta de afecto, dificultades en la adaptación, baja autoestima, temor y desconfianza.

Novena sesión “Periódico y garabatos”²³

“Diagnóstico de la personalidad”



Garabato Iván 9/04/18

El trazo es con fuerza, concentrado en una sola dirección formando rectas y ángulos, existe un predominio del *Ello* y del *Superyó*, el *Ello* se puede ver en el trazado amplio y el *Superyó* en las líneas pálidas y regulares, al mismo tiempo que no cubre toda la hoja. El garabato es expansivo y amplio.

Se observa una personalidad eufórica y desequilibrada en las tres instancias.



Garabato Miguel 9/04/18

El garabato está trazado con fuerza presentado en una sola dirección marcando rectas y ángulos. Es expansivo y amplio. Se nota un predominio del *Ello* en los trazos vigorosos y amplios, y el *Superyó* en las líneas regulares sin cubrir la página en su totalidad.

Se observa una personalidad eufórica, desequilibrada en las tres instancias.

²³ Ver anexo 9



Garabato Moisés
9/04/18

El garabato presenta vigor en los trazos, hay un predominio del *Ello* que se muestra en este trazado y del *Superyó*, mediante las líneas pálidas y regulares. Los trazos mixtos, es decir, las curvas y las rectas muestran un conflicto entre la virilidad y femineidad. El garabato es expansivo.

Se observa una personalidad eufórica con desequilibrio en las tres instancias.

Se puede notar que los cuatro niños sufren un desequilibrio en las tres instancias y presentan personalidades eufóricas.

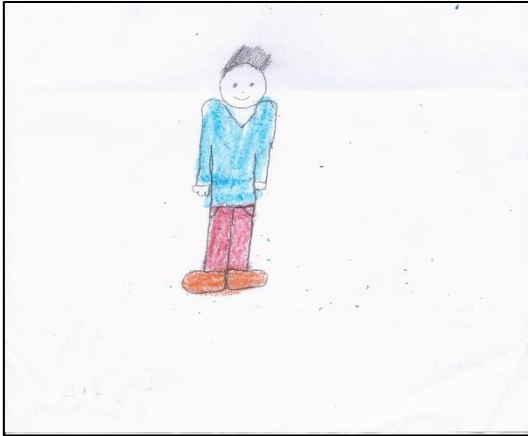
Decima sesión “Dibujo de sí mismos”²⁴



Dibujo Miguel 23/04/18

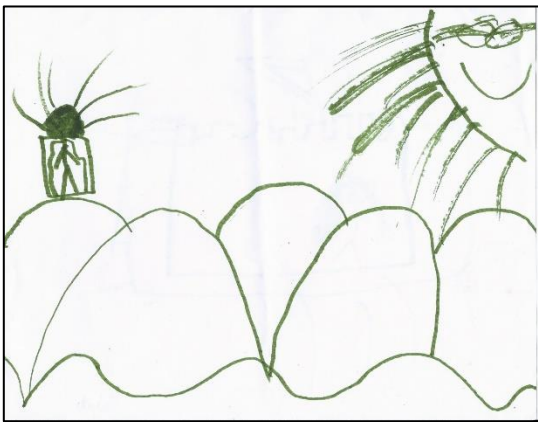
Basándome en el test de Elizabeth Koppitz (1984) y Machover (1971) la omisión de la boca quiere decir ansiedad, angustia y miedo. Sufre de dificultades para conectarse con el mundo, la omisión de manos significa preocupación e inadecuación. La omisión de los ojos significa aislamiento. La omisión de la nariz quiere decir sentimiento de indefensión. La ausencia de pies es debido a que no siente tener algo firme. La omisión de cuello representa inmadurez y controles internos pobres. La omisión de las manos significa perturbación.

²⁴ Ver anexo 10



Dibujo Benjamín 23/04/18

La omisión del cuello representa inmadurez, impulsividad y controles internos pobres. Los brazos largos representan inclusión agresiva en el ambiente, búsqueda de amor y afecto. Las piernas juntas significan tensión y temor a sufrir un ataque sexual. Los brazos pegados a los costados reflejan un control interno bastante rígido y la dificultad para conectarse con los demás, inflexibilidad y relaciones interpersonales pobres.



Dibujo Sergio 23/04/18

La figura pequeña demuestra inseguridad, retraimiento, depresión, timidez, sentimientos de inadecuación, un yo inhibido y preocupación por las relaciones con el medio ambiente. El sombreado de la cara indica ansiedad y un concepto muy pobre de sí mismo. La omisión de los pies es un sentimiento de no tener algo firme.

5.2. Análisis de la subjetividad de los niños en el Taller Lúdico

Los resultados del taller lúdico demostraron el conflicto que tienen los niños con el exterior y con su interior. La mayoría de los niños mostraron que las pulsiones instintivas no han sido socializadas a su debido tiempo. Demuestran cómo es que su yo se encuentra mortificado y, por consiguiente, su conducta tiene caracteres de impulsividad. Las frustraciones causadas por sus experiencias de vida y la institución provocan, como se vio en los dibujos, reacciones de agresividad, crisis de cólera, depresión, miedo, desequilibrio en las tres instancias. En todas las

sesiones se pudo notar la falta de afectividad y la demanda constante de los niños para obtenerla. La muerte se encuentra presente en la mayoría de los dibujos demostrando su agresividad y miedo al espacio en el que se encuentran inmersos.

En los dibujos analizados, se puede observar que los únicos que tienen aves y automóviles son los de Valentín quién recientemente entró al Centro Amanecer. Estos símbolos representan un deseo de huida, mientras que los dibujos de los demás niños no los tienen. Esto es debido al tiempo que los demás niños llevan viviendo en la institución y a su capacidad adaptativa proveniente del cuidado de sí y por ende del uso de las tecnologías del yo. Ese cuidado trata de ocuparse uno mismo de las formas en que ven las cosas, por ejemplo, en la sesión de dibujo “casa, árbol y persona”, la casa muestra la percepción de los niños que tienen de la institución. Los cuatro dibujos analizados demuestran por la graffía de la casa que ninguno de los niños se encuentra cómodos viviendo en la institución, de igual manera, no sienten que la institución sea espacio estimulador de afecto. La ansiedad que esto les produce se expresa y libera bajo la forma de un comportamiento obstinado y violento, es decir, de carácter agresivo.

La agresividad que se muestra en todos los dibujos, en la sesión del cuento, la almohada y el juego de mesa se puede notar en el comportamiento de los niños cuando molestan, agreden física o verbalmente a sus compañeros, como es el caso de Benjamín, Luis y Juan o en las rabietas. La “bienvenida”, vista como una tecnología del yo, de igual manera es un comportamiento agresivo hacia los “niños nuevos”. La subjetividad de los niños debido al ambiente institucional en el que viven, el cual los priva de su libertad, los somete a aparatos de control y los castiga, se ve transformada para que la agresividad actúe como una táctica del cuidado de sí ante el miedo, la depresión, la frustración y el sentimiento de abandono. La noción de cuidado de sí define una manera de ser, una actitud. El cuidado de sí implica tácticas dirigidas a uno mismo para la vida, son una fuerza de creación de los niños.

Los niños se enfrentan a conflictos emocionales de origen internos y externos, por ejemplo, en los dibujos se aprecia el abandono, la sensación de inferioridad, la depresión y el enojo. Todo cuidado de sí es un modo de orientar la conducta, al mostrar agresividad hacia los demás de forma indirecta y directa los niños están creando una máscara externa detrás de la que en realidad se esconde resentimiento, depresión y falta de afecto encubiertos. La agresividad emerge como respuesta a todos los conflictos internos de los niños, los cuales se muestran mediante el dibujo de ciertos símbolos. (Basados en el test proyectivo de Karen Machover (1971) y El lenguaje del dibujo de Carlos Biedma (1960))

Símbolo	Definición
Árbol	Luchas interiores
Armas	Lucha interior y agresividad
Aves en vuelo	Huída y deseo de cambio
Conejo	Sentimiento de inferioridad
Heridas, sangre	Agresividad
Muerte	Depresión, agresión, temor, destrucción, sentimiento de culpa, abandono y desilusión
Nubes	Ansiedad y depresión
Sol	Esperanza e imago paterna
Soldados y guerra	Agresividad
Vehículo	Deseo de cambio

Según Melanie Klein (1946) en los juegos imaginativos los niños representan su propia persona. En la sesión de la obra con títeres, cada niño representó un personaje y curiosamente todos tuvieron el mismo final: la muerte. Esta no solo se presentó en esta sesión, en el cuento de Hansel y Gretel acordaron que lo mejor hubiese sido matar a la bruja con una pistola y de igual manera la parte favorita de los niños fue cuando Gretel mataba a la bruja. Además, en los dibujos, como se pudo observar, también se encuentra presente. Según Freud (1968), no existe una

representación de la muerte en el inconsciente, por tanto, no se puede temer algo que no se puede imaginar. Por consiguiente, los niños no están expresando querer morir o suicidio, sino un sentimiento de abandono y depresión. Desde el punto de vista afectivo, la muerte en los dibujos de los niños puede representar un sentimiento o una sensación de amenaza a la propia integridad al momento de no sentirse seguros, temerle a la autoridad y en algunos casos, sentirse inferiores.

En los dibujos y juegos los niños se describen a sí mismos, sin encubrimientos, se puede observar la agresividad, angustia, muerte, depresión, ansiedad, deseo de huida, sentimientos de inferioridad, inseguridad y frustración. La huella de su subjetividad queda registrada indefectiblemente. Los niños se encuentran en una constante lucha interna ¿cómo suplir ese sentimiento de abandono y de inseguridad en un contexto de represión, sometimiento, control y falta afectiva? La respuesta a esta pregunta se encuentra en las tácticas que reproducen para llegar a un cierto grado de felicidad en la institución, es decir, sus tecnologías del yo. Ante el sentimiento de abandono y por ende la ruptura de vínculos, para poder protegerse de otros niños, se refugian en los mayores creando un vínculo afectivo logrando un estado de tranquilidad y felicidad hasta que deben pasar a Casa Hogar para Varones. La tensión, ira y frustración se expresa a través del comportamiento agresivo y la creación de sus propias reglas les permite un cierto control sobre sus vidas, de la misma manera el conflicto de inseguridad e inferioridad gracias a la “bienvenida” se logra alcanzar una oportunidad de sentirse superiores ante los “niños nuevos” y demostrar que ellos también pueden mandar.

5.3. ¿Cómo se piensa y se construye a la infancia en la actualidad?

El Centro Amanecer es una institución destinada a amparar a los niños, está situada con una serie de responsabilidades, por ejemplo, transformarlos en sujetos gobernables. Está determinada oficialmente para albergar a todos aquellos niños que se encuentren “desamparados”. La situación es que, para poder amparar a un niño es preciso suponerlo como desamparado y, por tanto, estigmatizarlo

provocando que la comprensión institucional despoje a los niños de un proceso de pensamiento que pueda generar subjetividad.

Es impresionante que autores como el padre de la filosofía moderna, René Descartes (1641), en sus obras consideró que durante la infancia se adquieren ideas falsas y solo cuando se llega a la madurez se logra pensar verdaderamente

...he advertido hace ya algún tiempo que, desde mi más temprana edad, había admitido como verdaderas muchas opiniones falsas, y que lo edificado después sobre cimientos tan poco sólidos tenía que ser por fuerza muy dudoso e incierto; de suerte que me era preciso emprender seriamente, una vez en la vida, la tarea de deshacerme de todas las opiniones a las que hasta entonces había dado crédito, y empezar todo de nuevo desde los fundamentos, si quería establecer algo firme y constante en las ciencias. Mas pareciéndome ardua dicha empresa, he aguardado hasta alcanzar una edad lo bastante madura como para no poder esperar que haya otra, tras ella, más apta para la ejecución de mi propósito; y por ello lo he diferido tanto, que a partir de ahora me sentiría culpable si gastase en deliberaciones el tiempo que me queda para obrar (Descartes 1641: 8).

Las instituciones ejercen una desposesión del pensamiento infantil, para que pueda pensar debe ser instituido por el adulto, quien ya está instituido. Los niños son destituidos de pensamiento para después someterlos al “apropiado” camino del pensar. La ironía es que la institución total que ampara a los niños a la vez los desampara al desestimar su pensamiento.

Desde la edad media y hasta la actualidad se ha definido al niño como incompleto, inmaduro y fantasioso en vez de verlo como sujeto de pensamiento capaz de construir su subjetividad. Los niños siempre han sido excluidos, sin embargo, se les deja de excluir cuando dejan de ser niños, un ejemplo de esto es la frase: “los niños son los hombres del mañana” a la que Rousseau (1998) pudo haber contestado acertadamente: “siempre se busca al hombre en el niño, sin pensar en lo que es éste antes de ser hombre” (Rousseau 1998: 97). La institución para poder amparar a los niños los desposee de pensamiento ya que “desamparado de este, no puede pensar y lo hacemos desembarcar en instituciones que supuestamente los amparan” (Lewkowicz 2011: 101).

Autores como Jean Jaques Rousseau (1998), Phillippe Ariès (1962), Melanie Klein (1932), María Montessori (1982) y actualmente Ignacio Lewkowicz (2011), Sandra Guillot (2012) y Valentina Glockner (2014) han realizado investigaciones en las que los niños hablen y sean escuchados. De igual manera, uno de los objetivos principales de esta tesis fue escuchar a los niños en su subjetividad y no a través de lo que la institución dice que son, porque las instituciones no escuchan el pensamiento de los niños en tanto niños, ya que solo los reconocen como desamparados e institucionalizados. Sin embargo, los niños, como se vio a lo largo de esta investigación, claramente poseen pensamiento y voz, los cuales siempre han estado en ellos, solo hay que saber escucharlos para comprenderlos y entender su subjetividad.

5.4. La necesidad actual: una Psicología involucrada y comprometida

Existen muchas variantes de la Psicología: clínica, educativa, infantil, social, de la salud, forense, entre otras, sin embargo, todas tienen un mismo objetivo: el ser humano. Es imposible imaginar que la Psicología que no cumpla una función social. A veces, la Psicología cumple como observadora, analizando y aceptando la realidad tal y como es, sin embargo, el mundo necesita una Psicología que busque penetrar en esa realidad y hacer todo el esfuerzo posible para crear un mundo nuevo. Esa es la Psicología que se involucra y compromete, la que cuestiona, investiga, ayuda y no es únicamente la que elabora diagnósticos que se quedan en papel, estigmatizando y promoviendo los aparatos de control. Es una Psicología que se enfrenta a la realidad y la modifica a favor de todas las personas, comprometiéndose e involucrándose para actuar en contra del sufrimiento.

No podemos continuar con una Psicología que se ha vuelto cómplice del silencio dejando todo en el papel, no podemos quedarnos únicamente con las voces que en aquellos tiempos lograron cambiar el enfoque de la Psicología, como las de Anna Freud, Françoise Dolto, Arminda Aberastury, María Montessori, Jorge Volnovich, inclusive el mismo Sigmund Freud, se necesitan crear nuevas

investigaciones que inviten al lector a movilizarse y crear acciones fundamentadas en lo que por tantos años se ha venido observando: la normalización de la violencia.

Vivimos en un mundo en donde, el miedo, violencia y castigos se han interiorizado y normalizado a tal grado, que se utilizan como mecanismos para que funcione la sociedad, con el objetivo de someter y reprimir a las personas. Ante esta situación, no podemos quedarnos inmóviles, debemos siempre recordar lo que tan acertadamente dijo Foucault (1976), el poder no está en el sujeto, sino en sus acciones. Nuestro compromiso es alzar la voz y escuchar las voces de quienes el mundo moderno a desamparado para poder enfrentarnos a los problemas que hoy y desde hace mucho tiempo nos aquejan. Los psicólogos y todas las Ciencias debemos de comprometernos con la humanidad para actuar frente al sufrimiento.

Conclusiones

A lo largo de esta investigación se analizaron las técnicas y aparatos de control que utiliza la institución para la mortificación de la subjetividad de los niños: el reglamento, los castigos, la vigilancia, la disciplina incesante, los altos muros, las puertas que dividen cada área del Centro, las amenazas, la violencia, los horarios, la cuarentena y la rutina, bajo un supuesto en donde se ve al niño como desposeído de pensamiento y voz y por ende con necesidad de amparo. El Estado no garantiza un sistema de protección de derechos que se centre en fortalecer desde un inicio a la familia, en vez de esto se considera a la institucionalización como la primera opción, lo que ocasiona que se vean a los niños como sujetos de protección, en vez de sujetos de derecho ocasionando que solo se satisfagan las necesidades básicas, como casa, vestido y alimento, dejando de lado y en algunos casos eliminando la particularidad de cada niño.

Además de ello, se pudo observar que la institucionalización provoca serias consecuencias en la salud y en el desarrollo de los niños debido a que no experimentan una continuidad en la atención que necesitan para formar un vínculo con sus cuidadores gracias al trabajo de turno, la cantidad de niños que les proporcionan y al cambio de institución al cumplir 14 años de edad, quedándose en el limbo jurídico. Esta ausencia de cuidado constante que implica un efecto negativo en el desarrollo emocional de los niños se pudo observar en las sesiones del taller lúdico a través de los dibujos, en donde todos los niños se encuentran temerosos, inseguros, con sentimiento de culpa, falta de afectividad, abandono, ansiedad, frustración lo que por ende conlleva a un comportamiento agresivo.

Esta investigación defendió la importancia de analizar a los niños entendiendo el contexto en el que se encuentran inmersos. La producción de subjetividad de los niños y la creación de las tecnologías del yo están apoyadas en sus historias y en el ambiente en el que se desarrollan. El sentimiento de abandono

se pudo observar en el taller lúdico gracias a que en todas las sesiones la muerte estuvo presente en todos los niños, este sentimiento ocasiona la construcción de ciertas pautas de acción para lograr remplazar ese abandono y lograr un estado de felicidad y protección. El juego en esta investigación se encontraba vinculado a la experiencia de los niños, ayudándome a entender su mundo interior con relación al exterior, al jugar los niños se liberaban de los límites impuestos a su *yo* debido a que, así como durante los sueños se expresa el *ello*, por medio de juego expresaban su *yo*. El desarrollo es biológico y natural, sin embargo, también es social, ya que ningún niño es independiente de su entorno. Es por esto que todos los aspectos de la estructura externa, es decir, el contexto, se ejecutan en un plano interno.

Ahora bien, el proceso de desarrollo de un niño que vive con su familia no es igual al de un niño que vive en una institución total, como se pudo ver, basándome en Erickson (1951), los niños del Centro Amanecer se encuentran en la etapa de Sentido de la industria, esta es la de realización de competencias y rechazo de un sentimiento de inferioridad, gracias a los dibujos se pudo observar que los niños presentan este sentimiento, sin embargo por medio de la “bienvenida”, como tecnología del *yo*, logran un sentimiento de superioridad ante los “niños nuevos”. Otra característica del desarrollo en esta etapa es que empiezan a entender que no ocupan un lugar entre los mayores, siendo que en el caso de los niños del Centro, no sucede de esta manera, ellos como una táctica del cuidado de sí, se refugian en los mayores generando vínculos afectivos logrando alcanzar un estado de felicidad, el cual está en continua transformación, ya que cuando los más grandes pasan a Cahova, los que se quedan deben encontrar con quien más resguardarse o qué tácticas utilizar para defenderse de quienes golpean. Durante este proceso se pudo observar las tecnologías del *yo* en construcción.

Para Arnold Gesell (1953) a la edad de 9 años los niños necesitan una profunda comprensión y afectividad de sus familias ya que inician a desprenderse para comenzar a ser más independientes de sus padres, de igual manera, no presentan comportamientos agresivos. Claramente se observó que los niños del

Centro Amanecer no se encuentran en esta situación, el comportamiento agresivo es una táctica inconsciente del cuidado de sí mismos para expresar sus sentimientos ante el abandono y la afectividad. La agresividad se acicatea fuertemente ante las situaciones de frustración y violencia, a las que los niños estudiados se ven sometidos, sin embargo, dicha agresividad no sólo surge de esto, pues es constitutiva del ser, en otras palabras, sería lo que Freud plantea acerca de la pulsión de muerte, que está inextricablemente unida a la pulsión de vida, y que también coincide con la concepción de un niño que no es un ser sin deseo propio y sin ninguna agresividad ya que, gracias a ésta, es como se va defendiendo de los maltratos y de un ambiente institucional. Los dibujos mostraron que la frustración, el sufrimiento, el dolor, el sentimiento de abandono, el odio a vivir en el Centro Amanecer, la depresión y el enojo provocan en los niños una pulsión de muerte, el comportamiento agresivo el que logra liberar por un instante estas emociones. Este comportamiento funciona como una descarga de todos los sentimientos y emociones, no obstante, al momento que los orientadores “contienen” a los niños pueden afectarles más que ayudarles, efectivamente evitan que se puedan lastimar, sin embargo, reprimen su necesidad de expresar su odio y frustración provocando un retraso en el desarrollo emocional de los niños. Ante esta situación, esta investigación propone, basándome en la novena sesión del taller lúdico “periódico y garabatos”, que los niños tengan un espacio en donde puedan expresar todos sus sentimientos reprimidos. El periódico funciono de una manera impresionante, al romperlo los niños descargaron toda su ira y sentimientos de enojo, finalizando con risas y bajando un poco su tensión. Si esta actividad se realizara constantemente, el resultado sería positivo para el desarrollo emocional de los niños.

Así mismo se analizó cómo es que la constante ruptura de vínculos afectivos genera un retraso en el desarrollo emocional y de la personalidad en los niños. Los niños sufren una ruptura de sus vínculos emocionales que logran sanar mediante la introyección, ya que sustituyen al compañero perdido con otro incorporándole rasgos específicos de éste.

De igual forma, se pudo observar y analizar a la “cuarentena” a la que son sometidos los niños mutila su *yo*, con el objetivo de construirlo de nuevo mediante aparatos de control, como los reglamentos institucionales, la rutina, los castigos y la contención. Al entrar en esta cuarentena, los niños son tratados como contaminantes y a la vez, son contaminados por la institución, la cual irónicamente al momento de ampararlos los está protegiendo de la violencia, siendo esta misma la primera en violentarlos. Se propuso entender a la cuarentena y en general a los dispositivos de poder como un proceso de moralización para someter a los niños, moldearlos a las exigencias de la institución y normalizarlos enseñándoles las leyes de la institución, las cuales no tendrán fundamentos religiosos como lo propone el concepto de moralización, pero si tiene institucionales, de aquí que sean estigmatizados como “niños institucionalizados”. La cuarentena es el ejemplo más claro para entender que las instituciones asistenciales para poder amparar a los niños primero deben desampararlos de su pensamiento y someterlos al camino que es considerado adecuado para la institución.

La institución moldea la subjetividad de los niños mediante tecnologías individualizantes y totalizantes, por ejemplo, utilizar el tutelar como una amenaza para que los niños se comporten bien produce que los niños cambien su conducta al sentir miedo y preocupación, como lo es el caso de Mateo, quien temía ir al Tutelar debido a que su papá se encuentra preso en éste. Esta amenaza influyó sobre el comportamiento de los niños con el objetivo de ordenarla y conseguir un efecto particular, siendo esta la definición más clara del poder, ya que este ningún sujeto lo posee sino sus acciones, capaces de modificar otras acciones. Sin embargo, esto no impide que los niños produzcan sus propias tecnologías del *yo*, al contrario, es el motivo por el que los niños las construyen siendo estas la bienvenida, la construcción de su propio reglamento, la decisión de protegerse con otros niños, la introyección e incluso el comportamiento agresivo, debido a que todas y cada una de estas tecnologías son su forma de cuidarse, asegurar su supervivencia y lograr alcanzar un estado de felicidad para vivir en la institución ante estos aparatos de

control. Esto es, el contexto institucional en el que viven los niños es un causante de la producción de las tecnologías del yo.

Se argumentó en esta investigación que los niños al introyectar y reproducir los dispositivos de control de la institución, por ejemplo, el reglamento, funciona como un medio, una táctica que les permite adaptarse a las condiciones de control de la institución. Esta situación deja en claro que debido a las condiciones en las que los niños viven de frustración, violencia y control son las que generan la construcción de las tecnologías del yo, las cuales les permiten cuidarse entre ellos y a sí mismos.

La institución conduce la conducta de los niños mediante sus tecnologías de poder, los niños ante esta situación buscan inconscientemente las tácticas que les permitan adaptarse y lograr alcanzar un estado de felicidad en una institución asistencial que no les proporciona nada más allá de las necesidades básicas. Los niños buscan generar sus propios vínculos afectivos para protegerse, buscan la manera de relacionarse entre ellos mismos para lograr una convivencia, crean sus propias reglas para decidir que es deseable, útil y verdadero para vivir. Estas tácticas son las formas en las que los niños operan sobre sí mismos y construyen su subjetividad, estas son las tecnologías del yo. Los niños no deciden con quienes subirán a hacer la tarea, no deciden con quienes compartirán habitación, les es impuesto por la institución basándose en las edades y escuelas a las que asisten, es una convivencia forzada, sin embargo la bienvenida es la tecnología del yo que los niños crean ante esta convivencia forzada, es decir, al momento en que un niño nuevo llega al Centro Amanecer y sale de la cuarentena los demás niños deciden cómo, cuándo y si logra entrar al grupo. La institución asistencial les impone a los niños una forma de vida que altera y mortifica su yo, sin embargo, los niños construyen sus propias tecnologías del yo para sustituir lo que la institución no les está ofreciendo.

Esta investigación también ha reflexionado sobre la importancia en la que el contexto y las relaciones sociales en las que los niños se desenvuelven son necesarias para poder entenderlos. El ambiente social dirige el comportamiento de los niños, las tecnologías del yo son un producto del aparato de control y tecnologías de poder de la institución. La cuarentena vista como moralización, el reglamento institucional, la rutina, los castigos y las amenazas mortifican el yo de los niños provocando agresividad, depresión, miedo y desequilibrio en las tres instancias psíquicas. Los dibujos analizados muestran que el Centro Amanecer no es un espacio estimulador de afecto y de vínculos, por tanto, los niños buscan como sustituir esta falta. Los niños se encuentran en un constante conflicto entre el exterior y su interior, es decir, luchan ante la sensación de inferioridad, de abandono y de enojo, a su vez tratan de encontrar una solución a estos conflictos internos de una manera inconsciente en un ambiente de control y poder mediante la construcción de sus propias tecnologías del yo para lograr un estado de felicidad. Los niños se responsabilizan inconscientemente de generar estas tecnologías del yo para buscar una solución a sus problemas y lograr acostumbrarse a vivir en un contexto institucional asistencial de vigilancia, castigo y control. Los niños de esta tesis son entonces actores, es decir, son sujetos centrales que sienten, construyen y actúan en consecuencia de la realidad a la que se enfrentan.

En la actualidad uno podría pensar que debido a que vivimos en el siglo XXI lleno de avances tecnológicos, científicos y literarios, la infancia se encontraría viviendo una época en donde sus derechos son respetados, ellos son escuchados y se entiende lo que sucede con su desarrollo, sin embargo, esto no es así. Durante el proceso histórico de formación del Estado-Nación y las instituciones modernas (principalmente de la escuela), la infancia ha sido construida fuera de los límites de la discursividad, es decir, como una entidad subalterna, en tanto que subalterno es todo aquél que no puede hablar puesto que no hay institución que escuche y legitime sus palabras. Sigue existiendo una conceptualización dominante de la infancia que privilegia la adaptación adultomórfica del niño.

Hablar de la vida de los niños en el Centro Amanecer, es hablar sobre como una institución cuyo objetivo es el “Desarrollo Integral de la Familia”, no ha considerado, que no es lo mismo el desarrollo de un niño que ha vivido toda su vida en Casas Cuna, a otro que ha vivido junto a sus padres desde su nacimiento. Es hablar sobre niños cuya infancia ha sido abruptamente lesionada y cuyas preocupaciones son cómo defenderse de un medio lleno de violencia entre sus propios compañeros, cómo salir adelante de las crisis que causaron sus vivencias. Es hablar de niños que viven con 24 compañeros y un personal integrado por más de 40 personas y, aun así, se sienten solos. Es hablar de una institución que tiene como principio proteger a los niños de la violencia, siendo esta la primera, al momento de incorporarlos al Centro, en agravarla.

Desde la edad media hasta la actualidad se sigue considerando a los niños como seres incompletos, incapaces de construir su propia subjetividad, sin embargo, como se vio a lo largo de esta investigación, los niños construyen sus propias tácticas entendidas como tecnologías del yo que demuestran su capacidad para encontrar solución a sus problemas y alcanzar un estado de felicidad.

Es necesario crear consciencia de las situaciones que viven los niños en la actualidad no únicamente buscando simplemente documentar las especificidades y consecuencias que los fenómenos estudiados tienen en la infancia, sino generar una reflexión teórica y una postura etnográfica *desde* la infancia. Esto es, construyendo a partir de la especificidad, unicidad e importancia de la postura teórica y epistemológica en la que la infancia nos pide colocarnos. Poniendo en el centro el tipo de conocimiento, análisis y reflexiones a las que la infancia tomada como un concepto, una categoría y una metodología nos hace llegar.

Anexos

Anexo 1.

Viernes 1 de diciembre de 2017

Primera Sesión del Taller “Almohada”

Hoy inicié la primera sesión del taller, la almohada y el juego libre. La sesión se llevó a cabo en el patio. Trabajé con seis niños: Jacobo, Santiago, Luis, Lucas, Juan y Jorge. Todos estaban muy emocionados y sorprendidos de que había llevado una almohada:

Jorge: “¡está gigante!”

Jacobo: ¿para que la traes Fer, que vamos a hacer?

Lucas: ¿por qué esa almohada esta tan gigante?

Santiago: Fer, si te vas a dormir aquí, ¿por qué no me pediste mi almohada? yo te la hubiera prestado

Luis: Fer, yo te pido primero tu almohada y me duermo en ella, esta enorme.

Juan: Fer, ¿la trajiste para dormir?

Les respondí que había llevado la almohada para un juego.

Luis y Santiago: ¡nos daremos almohadazos! ¡Yo primero!

Les comenté que no eran almohadazos, pero si incluía el juego algunos golpes

Santiago y Jorge: ¡de verdad! ¡qué bien! Ya dinos que hay que hacer

Les expliqué: lo que haremos es cerrar nuestros ojos e imaginar que es lo que más odiamos, lo que no nos gusta. Cuando lo tengan en su mente abren sus ojos y eso que ustedes odian lo imaginan en la almohada, y mientras yo la sostengo ustedes le pegan

Santiago: ¿nos desquitamos?

Todos sonrieron y se emocionaron

Jorge: Fer, ¿estas segura que te preparaste para aguantar nuestros golpes?

Luis: ¿entrenaste? Porque si pegamos fuerte

Mientras los niños pensaban en lo que odian, comenzaron a llegar más niños al patio, Arturo, Omar, Dante, Juan, Pablo. A Santiago no le importó que llegaran más niños, él fue el primero en golpear la almohada. La golpeaba con mucha fuerza, hacía pausas y tomaba aire muy sonriente. Todos los demás niños observaban y no decían nada. Después de varios golpes dijo: “wow, me gustó mucho esto, estoy muy cansado, pero lo valió”, me pidió que me agachara para que me dijera en secreto que era lo que más odiaba: “te lo digo en secreto porque luego ya sabes cómo se ponen, al que más odio es a Juan”.

Después, el que quiso participar fue Luis, él me dijo: “yo odio a una persona, tu no la conociste Fer, era una orientadora de aquí, Verónica se llama, la odio”. Comenzó a golpear la almohada muy fuerte, sonriendo. Tomaba aire y continuaba golpeando, los demás niños observaban y no decían nada. Cuando terminó de golpear se sentó y tomó un cuento.

El siguiente en participar fue Jacobo, cuando iba a comenzar a golpear, volteaba mucho para ver si alguien lo estaba observando, Diego le gritó: “¡ni fuerza tienes Jacobo!”. Jacobo observaba la almohada, ponía sus brazos en forma de puños y volvía a voltear a ver quién lo veía, aunque ya nadie lo hacía, me dijo con sus manos en forma de puños y viendo a la almohada: “Fer, creo que ya no quiero golpearla, mejor cuéntame un cuento”, se acostó en el suelo.

Jorge no pudo participar porque lo llamaran para subir a hacer la tarea. Lucas y Juan al final tampoco quisieron y ambos me dijeron: “mejor ya no Fer, es que luego ya ves como molestan”.

Para continuar con el taller, y seguir ahora con el juego libre, les pregunté qué es lo que querían jugar, todos los niños que ahora eran 14, me pidieron que les contara el cuento de “La ropa nueva del Emperador”, se acostaron en el suelo alrededor mío, algunos se hacían bolita, otros se acurrucaban y se tapaban con sus chamarras. Al finalizar el cuento y cuando les pregunté si les había gustado, todos dijeron que sí y la parte favorita de Lucas, Santiago, Arturo, Armando y Omar fue cuando el emperador sale desnudo en frente de todo el reino, reían demasiado. Los otros niños se quedaron dormidos y Jacobo quien estaba con los ojos cerrados me

dijo: “Fer, cuéntanos otro”, yo le respondí: “si les cuento otro, pero ya se me quedaron dormidos” y Jacobo me dijo: “no estamos dormidos, es que nos das calma, por favor otro”.

Ya no se pudo contarles otro porque los llamaron para ver una película, se dirigieron al cuarto de televisión.

Mientras los niños veían la película, fui a visitar a Mateo a la enfermería, hace unas semanas se cayó en las escaleras y se rompió la pierna izquierda, todavía no le quitan el yeso. Cuando entre a su habitación estaba jugando UNO (un juego de cartas) con otro niño, saludé a ambos, al pequeño que no había visto, le pregunté cómo se llama, él me dijo: “me llamo Valentín soy de Honduras, tengo 11 años, soy nuevo, apenas llegué el viernes, llegué a las 3 de la mañana”.

Valentín se encuentra en cuarentena, todo niño que entre al DIF proveniente de sus casas o la calle, los aíslan durante 40 días, sin embargo, ahora no está solo, esta con Mateo. A ellos también les leí un cuento y me dibujaron en el cuaderno. Valentín me preguntó para que era la almohada, le expliqué la dinámica y él también quiso participar. Golpeo la almohada, me atrevo a decir que más fuerte que Santiago y Luis, hacia pausas y reía mucho, continuaba golpeando. Cuando termino me dijo: “estoy agotado, yo no imaginé a nadie, yo solo me desquité y ahora me siento demasiado bien”.

Anexo 2.

Viernes 22 de diciembre de 2017

Segunda sesión del taller “Cuento”

Hoy es la segunda sesión del taller, voy a leerle a los niños un cuento y ellos deben de elegir cuál es el que quieren, luego les preguntaré su parte favorita y que hagan un dibujo.

Antes de iniciar el taller, entré a la enfermería para saber cómo se encuentran Valentín, Alonzo y Mateo, Valentín estaba viendo la tele, Mateo estaba en su cama dibujando y Alonzo estaba en el baño.

Mateo me pidió mi crema para ponerse en sus manos, Valentín me pidió que le pusiera en cachetes y Mateo vatio a Alonzo de crema en la espalda, al final le ayudé a que se absorbiera bien porque le estaba dando frío. Mientras le ponía la crema, Alonzo me dijo: “yo creo ya me voy esta semana, ya quiero ver a mi abuelita y a mi mamá. Mi amigo ya debe de estar en Guatemala, no creo que este en la migra o ¿por qué no lo trajeron aquí también?”, “¿tú por qué crees?” pregunté, “por la migra, lo detuvieron, creo”, me respondió.

Cuando salí de la enfermería los niños me preguntaron qué traje hoy de cuentos y si tenía hojas para dibujar, les dije que sí y les enseñé los cuentos. Ese día hacía mucho frío, Jacobo, Jorge y Omar sacaron cobijas, a pesar de que está prohibido, todos se recargaron en mí, incluso hubo pelea:

Omar: ¡mira Fer! Jacobo acapara toda tu pierna y no deja que yo me recargue

Fernanda: Jacobo mira puedes hacerte tantito para acá y ya cabe Omar

Jacobo: ash, está bien

Miguel: ¡Fer mira! No me dan cobija

Fernanda: Jacobo la cobija es gigante, puedes prestarle a Miguel

Jacobo: ash, está bien

Pablo: Fer, yo me voy a recargar en tu espalda

Fernanda: está bien

Les enseñé el índice del libro “Un Tesoro de Cuentos de Hadas”, al final todos decidieron que les contara Hansel y Gretel. Se fueron acercando Juan y

Maximiliano, el hermano de Jorge, él nunca se había acercado a jugar, dibujar o escuchar cuentos, siempre me observaba de lejos y de inmediato buscaba a su hermano con la mirada, cuando lo encontraba, me volvía a ver y asentaba con la cabeza. Yo pienso que me vigila para saber si su hermano está bien, lo hace siempre. Estas últimas semanas Maximiliano se acerca y me agarra el cabello, cuando volteo sonrío y se va. Él es de los más grandes, ya tiene 13 años.

Maximiliano recargó su cabeza en mi pierna, mientras yo contaba el cuento. Compartió cobija con Omar y tomo mi mano, la puso en su pecho y la movía como buscando el lugar correcto, yo seguía contando el cuento, justo cuando sentí su corazón, dejo mi mano ahí, asentó con la cabeza y cerró sus ojos.

Jacobo también tenía los ojos cerrados, Miguel escurría baba en mi pierna, Omar, Pablo y Juan estaban escuchando. Le pregunté a Jacobo si seguía despierto, él me dijo: “sí, tu sigue contando”, Pablo comento: “Fer no te detengas, me gusta tu voz”. Armando, quien no me di cuenta de que se había integrado al cuento, dijo: “Fer tu siempre nos calmas”, “¿los calmo? ¿de qué?” pregunté, Armando subió los hombros y dijo: “de todo”, Pablo gritó: ¡ay ya! ¡no interrumpen!

Continué contando el cuento, cuando ya se acercaba el final los orientadores nos mandaron a la sala de televisión. Ahí terminé el cuento.

Todos se incorporaron, se sentaron y me pidieron otro. Antes de contarles el otro yo les pregunté: “¿Cuál es su parte favorita?”

Juan: cuando encierran a los niños la bruja

Fernanda: ¿por qué?

Juan: (subió los hombros) me gusta esa parte, la bruja los encierra y se quedan

Fernanda: te gusta que se quedan ahí

Juan: sí, me da igual (se levantó y se fue)

Omar: a mí me gusta cuando comen la casa de dulces, pero no me gusta que Gretel come la ventana

Fernanda: ¿por qué?

Omar: porque se puede cortar

Pablo: pero es de dulce, de azúcar, no te cortas

Omar: de todas maneras

Pablo: yo no tengo parte favorita

Fernanda: ¿Por qué?

Pablo: bueno, cuando matan a la bruja esa me gusta

Fernanda: ¿Por qué te gusta?

Pablo: porque se salvan

Miguel: a mí me gusta cuando llegan a la casa de dulces

Fernanda: ¿Por qué te gusta?

Miguel: porque son ¡dulces!

Fernanda: ¿le cambiarían el final al cuento?

Pablo: yo no, me gusta ese final porque se van con su papá

Miguel: su mamá era mala ¿verdad Fer?

Fernanda: ¿tú crees que era mala?

Miguel: si, porque ella es la que se los quiere llevar al bosque, que bueno que se muere al final y se hacen ricos. Yo si le cambiaria el final.

Fernanda: ¿Cómo lo cambiarías?

Miguel: en vez de matar a la bruja aventándola al fuego, la mato con una pistola

Fernanda: ¿Por qué?

Miguel: es más rápido

Fernanda: ¿y de donde van a conseguir una pistola?

Miguel: no lo sé, deben tener una

Tocó la chicharra para que se formaran y fueran a cenar, todos se levantaron y esperaban a que la orientadora gritara el número de su equipo para poder formarse. Antes de salir, la orientadora les pregunta si traen calzones, ellos los enseñan y si traen pueden entrar al comedor. Antes de entrar al comedor deben de hacer otra fila y tomar distancia, al terminar ya pueden entrar a cenar.

Anexo 3.

Miércoles 31 de enero de 2018

Tercera Sesión del taller “Dibujo colectivo”

Hoy cuando llegué, Jacobo, Gabriel, Luis, Santiago y Miguel me preguntaron que era esa hoja gigante de papel, les dije que era para que dibujaran todos en ella, también les dije que traía plumones, crayolas y lápices.

Miguel la tomó y la llevamos al cuarto de tele para que pudieran dibujar. Jacobo me dijo: “Fer, yo no quiero dibujar”, yo le pregunté por qué y el respondió: “es que no soy bueno para eso, no me gusta”. “¿No quieres intentarlo?” le pregunté, “no”, respondió. Después se acostó en el suelo y tomo el libro de cuentos.

Les expliqué a los niños que en esa hoja podían dibujar lo que ellos quisieran, juntos o individual, Iván me pidió que les contara un cuento y le propuse contárselos cuando acabaran de dibujar, todos dijeron que sí. Omar, Gabriel, Juan, Axel y Federico comenzaron a dibujar.

Omar tomo el plumón rojo e hizo un cuadro en la esquina y dijo: “nadie toca mi parte, esta es mía”,

Federico: ¡ah tienes un buen, no es justo!

Omar: si es justo tu pon tu parte y no te metas aquí

Axel: Fer, ¿puedo poner groserías?

Fernanda: ¿por qué quieres poner groserías?

Axel: me gustan y me gusta escribirlas porque me desquito con los que me molestan

Fernanda: ¿y quienes te molestan?

Axel: algunos de aquí

Omar: todos aquí me caen gordos

Gabriel: a mi igual

Fernanda: ¿por qué?

Gabriel: son molestos y molestan

Omar: estos son mis soldados y mi fuerte, ¡disparen!

Gabriel empezó a dibujar en el cuadro de Omar

Gabriel: mis soldados te están disparando, todos tus soldados mueren (hace ruido de disparos)

Omar: ¡no! ¡todos mueren! ¡la sangre esta por todas partes! (dibuja sangre)

Gabriel: sigo disparando, tu fuerte no sirve

Omar: ¡más sangre, más sangre!

Gabriel: ¡te gané Omar! Mate a todos tus soldados

Juan: mira Fer, mis aves

Fernanda: ¡oh que lindas! ¿Por qué las dibujaste?

Juan: porque ellas pueden volar y yo quisiera también

Fernanda: ¿A dónde irías?

Juan: a todas partes

Miguel: ¡Fer mira!

Fernanda: ¡oh! ¿Qué es?

Miguel: no sé, solo quise hacer rayones y me gusto, pero ni sé que es, bueno esta es una mosca

Fernanda: ese conejo porque tiene taches en los ojos

Federico: está muerto

Fernanda: ¿por qué?

Federico: se murió, así es este conejo y mira mi soldado, ¿quieres ver mi firma?

Fernanda: si, si quiero

Axel: ¡yo también tengo firma! ¡mira!

Gabriel: ¡Ah yo también! ¡Mira Fer!

Axel: mira Fer, mi flor somos tu y yo

Jorge: yo voy a hacer una cara

Fernanda: ¿Qué son esos?

Jorge: son sus dientes filosos

Fernanda: ¿y por qué están filosos?

Jorge: para morder

Gabriel: Fer, ya está todo lleno, ya terminamos. ¿Te lo enrolló?

Fernanda: si, gracias

Jacobo: ahora si cuéntanos el cuento, esta mira (me da la Peor Señora del mundo)



Dibujo Colectivo en hoja papel bond 31/01/18

Empecé a contarlo, al terminarlo me mandaron llamar de Casa Hogar para Varones, sin embargo, cuando llegué, Pablo me dice: “¿Sabes que le cambiaría al cuento?”, ¿qué cosa?” pregunté. “Para que ya no tuvieran problemas la gente del pueblo, ojalá el león en vez de llorar se la hubiera comido”. “¿Y por qué?”, le pregunté, “porque así es más fácil terminar todo, ya no molestaría a nadie”. Sergio me comentó: “mi parte favorita es cuando le da su dinero al limosnero del pueblo y él se enoja”. Yo le pregunté que por qué y el respondió: “porque me gusta que le dice, llévese su cochino dinero” (se ríe). Miguel me dijo: “a mí me gusta que les da a sus hijos comida para perros”, “¿por qué?” le pregunté, “¡porque es muy divertido que si se la comen!” Antes de irme el doctor me preguntó cómo me fue en mi taller y me preguntó si extraño a todos los niños que ya se fueron: “Cuando yo llegué eran 32 niños, ahora ¿cuántos son ahora? ¿24? Se fueron muchísimos en muy poco tiempo.

Efectivamente en un muy corto tiempo se fueron Armando porque lo adoptaron, Fausto porque se lo llevó su papá, Nicolás, Maximiliano, Imanol, Arturo, Marco y Gustavo porque pasaron a Varones y Alonzo quien, aunque no estuvo en convivencia con los otros niños, también se fue.

Anexo 4.

Viernes 2 de febrero de 2018

Cuarta sesión del taller “Juego de mesa”

Hoy cuando llegué, los niños estaban jugando en canchas. Entre al patio para ver si había otros niños ahí, pero estaba todo vacío, hasta que el policía abrió la puerta y entraron al patio Juan, Jorge, Fernando, Omar, Luis, Gabriel y Iván. Cuando vieron la bolsa que estaba cargando todos me preguntaron que era:

Fernando: Fer, ¿Qué traes?

Luis: ¿son dulces Fer?

Fernanda: oh no son dulces, es un juego de mesa

Gabriel: ¡a ver!

Gabriel tomó la bolsa, sacó el juego y me preguntaron cómo se juega

Fernanda: se llama “Monster Mash” y debemos de poner las cartas en el suelo y a esta cajita le debemos de apretar el botón y el monstruo que salga lo debemos de buscar, quien lo encuentre se lleva la tarjeta y va ganando.

Juan tomó la caja y entre todos acomodamos las tarjetas. Juan era quien se encargaba de apretar el botón. Posteriormente llegó Valentín y Jacobo. Valentín se dirigía hacia la sala de televisión, pero al ver el juego se regresó y preguntó cómo es que se juega. Jacobo también se integró al juego.

Juan: quien encuentre la carta, aprieta el botón

Entró el orientador Martín al patio y les dijo: “vinieron a bañarse, métanse ya”, mientras les ponía shampoo en la cabeza.

Jorge: espérate que no ves que estamos jugando

Omar e Iván decidieron dibujar primero.

Jacobo: ese no es, úsalo (señalando su cabeza)

Jorge: no le muevas Juan no veo

Fernando: ¡yo lo encontré, es este!

Juan: le toca apretar el botón a Fernando

Llegó la orientadora Irene y les dice: rápido a bañarse

Todos se levantaron y me dijeron:

Omar: Fer, apártame mi lugar

Jacobo: ahorita regreso Fer

La mayoría de los niños se fueron a bañar y solo quedaron Juan, Gabriel y Juan.

Juan tomó la cajita y empezó a apretarle muchas veces

Gabriel: No seas tramposo Juan, busca la que aparezca primero

Juan la encontró, pero apretó la cajita y no pudo ver si era correcta su tarjeta

Juan y Gabriel: ¡que tramposo Juan! ¡no se vale! ¡pinche tramposo!

Juan: si, pero yo si encuentro rápido

Gabriel: “sí, pero yo si encuentro rápido” (imitando su voz)

Juan: ¡lárgate Juan!

Gabriel: si, yo no juego con tramposos

Juan: yo no juego con apestosos

Juan: ya lárgate

Juan: ni quiero jugar con ustedes (lo decía mientras se iba)

Llegó Pablo y le preguntó a Juan si podía jugar

Juan: pregúntale a Fer, es de ella

Miguel y David me preguntaron si podían jugar, les dije a todos que sí.

Los niños jugaron un ratito, después los llamaron para comer sus tamales. Sergio y

Lucas se quedaron porque no se habían bañado.

Después de comer sus tamales Mateo, Jorge y Lucas pidieron jugar, sacamos el juego y Jorge les explicó cómo se juega.

Jorge: tienes que apretarle y el que salga lo buscas y quien lo encuentra gana

Mateo: yo quiero apretarle

Jorge: pero es si ganas

Empezaron a jugar y Jorge y Mateo encontraban todas las cartas, al no encontrar

Lucas decidió irse.

Jorge: ¡dame la caja Mateo! ¡no es solo para ti! ¡no me dejas ver!

Mateo: pues para ti tampoco

Jorge: ¡no me dejas ver negro! ¡Dámela!

Mateo: ¡aquí está!

Jorge: “aquí está” (imitando su voz)

Mateo: le digo a Irene (la orientadora)

Jorge: no me importa

Mateo: entonces a Mario (el jefe de orientadores)

Jorge: dile

Mateo: bueno a Oliver Méndez (el subdirector del Centro)

Jorge: “le digo a Oliver Méndez” (imitando su voz), ¡negro!

Mateo tomó la cajita y la utilizó para pegarle a Jorge, detuvo a ambos niños y me dice Jorge:

Jorge: Fer, todos aquí se quieren acaparar todo, yo gané el juego, te lo voy a guardar y ya no lo prestes.

Jorge guardó el juego, Mateo fue a acusarlo y Jorge salió corriendo.

Anexo 5.

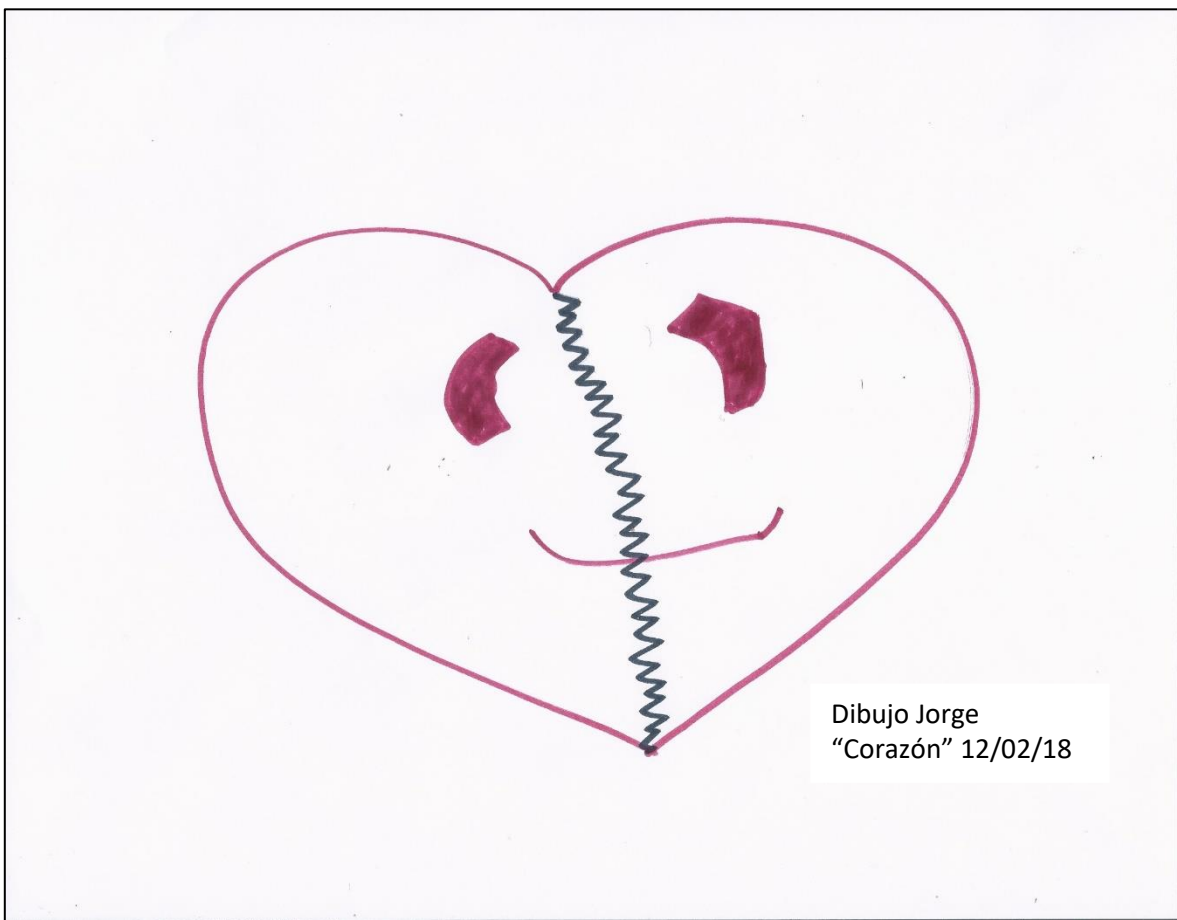
Lunes 12 de febrero de 2018

Quinta sesión del taller “Dibujo”

Hoy cuando llegué Omar me preguntó: “¿Fer, que vamos a hacer hoy?”, “¿qué les gustaría hacer hoy?” le pregunté y el me respondió: “¡dibujar!”, “¡si yo también quiero dibujar”, dijo Miguel, “yo también”, dijo Rodrigo. Dante se acercó y me dijo: “Fer, ¿te gustaría que te hiciera un dibujo?”, “sí” le respondí, “yo también quiero dibujar, haré un dibujo para mí novia”, dijo Jorge.

Omar, Jorge, Valentín, Miguel, Rodrigo, Benjamín, Iván, Axel, Dante y Federico empezaron a dibujar.

Jorge empezó dibujando un corazón roto para su novia, le pregunte por qué estaba roto y me dijo: es que está muy lastimado, no te creas así siempre los hago.



Omar: Fer, yo te voy a dibujar a Fredy Krueger

Fernanda: ¿por qué te gusta?

Omar: (se acercó a mi oído y me dijo en vos baja) porque lo escuché en una música y me gusta verlo



Dibujo
Omar
Fredy
Krueger
12/02/18

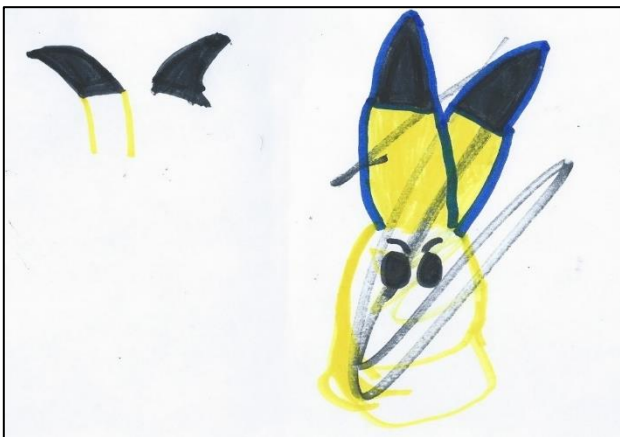
Rodrigo: yo estoy dibujando un Pikachu

Fernanda: ¿por qué?

Rodrigo: porque es mi favorito

Dante: ¿por qué les gusta Pokemon? Es para niños

Fernanda: ¿por qué dices que es para niños?



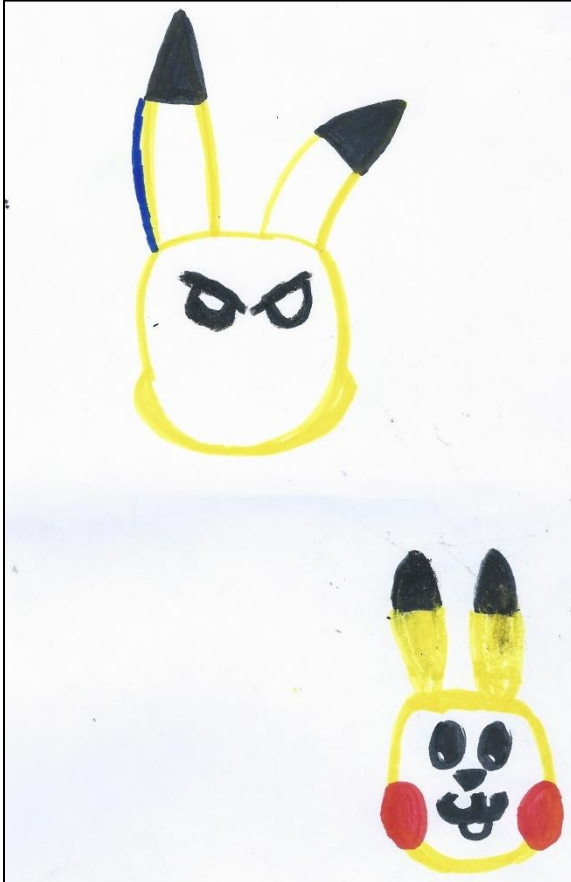
Dibujo Rodrigo "Pokemon"
12/02/18

Dante: hacen puras tarugadas y solo se dedican a sacra pokebolas, ¿eso qué?

Rodrigo: no me sale (rayonea el dibujo)

Vuelve a comenzar el dibujo y me dice

Rodrigo: ¡mira Fer ya me salió!



Dibujo Rodrigo
"Picachu" 12/02/18

Fernanda: ¿y aparte de que es tu favorito, por qué más te gusta?

Rodrigo: por que saca electricidad y se puede defender de todos

Omar: Mira Fer, hice este

Pablo: estás loco Omar, él ni si quiera tiene sangre o cuchillo

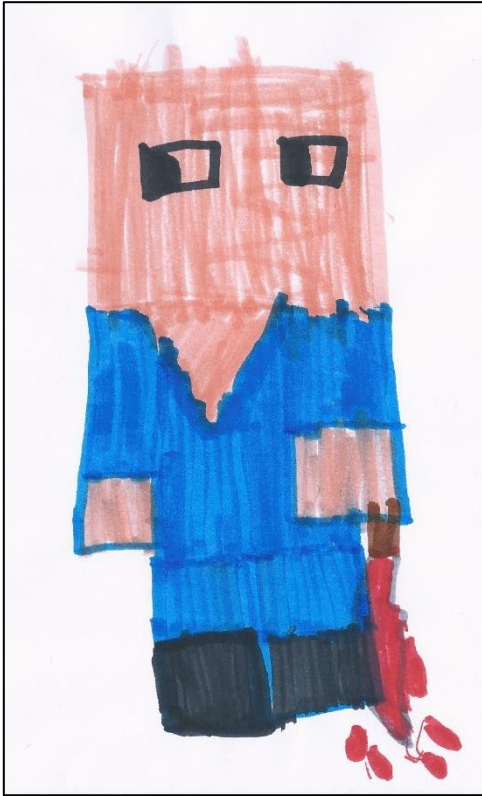
Omar: pues yo lo dibujo así

Fernanda: ¿por qué lo dibujas así?

Omar: porque yo así lo vi y me gusta la sangre y los cuchillos, entonces así lo dibujo

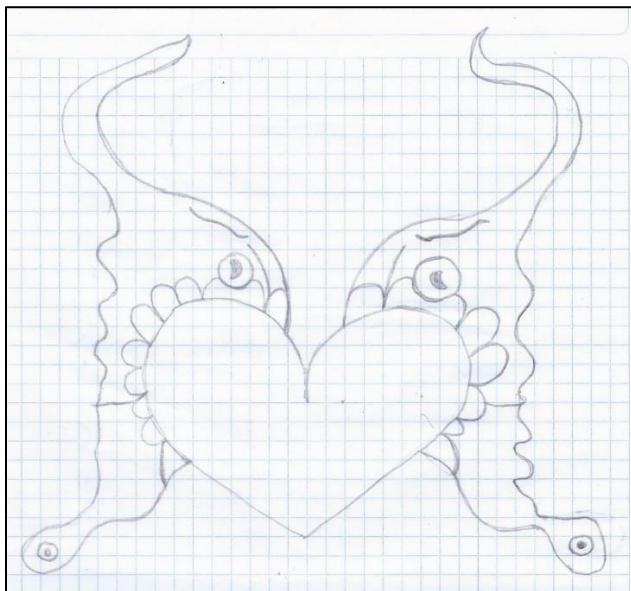
Fernanda: ¿y porque te gusta la sangre y los cuchillos?

Omar: porque te puedes defender y lastimas a tus enemigos



Dibujo Omar 12/02/18

Benjamín: Mira Fer, este te lo hice a ti, es un corazón



Dibujo Benjamín "Corazón"
12/02/18

Fernanda: ¡oh! Qué bonito, ¿y estas que son?

Benjamín: son sus alas para que vuele y sea libre

Fernanda: ¿libre de qué?

Benjamín: no lo sé

Miguel: Mira Fer dibujé a Wally

Fernanda: ¿por qué tiene cruces en los ojos?

Miguel: porque está muerto

Fernanda: ¿y porque murió?

Miguel: porque ya no quiso vivir

Fernanda: ¿por qué ya no quiso vivir?

Miguel: no lo sé, solo ya no quiso

Fernanda: ¿y cómo murió?

Miguel: Murió ahorcado

Fernanda: ¿por qué ahorcado?

Miguel: así es rápido



Dibujo Miguel "Wally muerto" 12/02/18

Dante: Fer mira es mi conejo que todos los demás me copian

Fernanda: ¿por qué tiene taches en los ojos?

Dante: porque está muerto

Fernanda: ¿y por qué está muerto?

Dante: porque se hartó de vivir aquí y se murió

Fernanda: ¿Cómo murió?

Dante: solo se murió

Fernanda: y ¿ese que es?

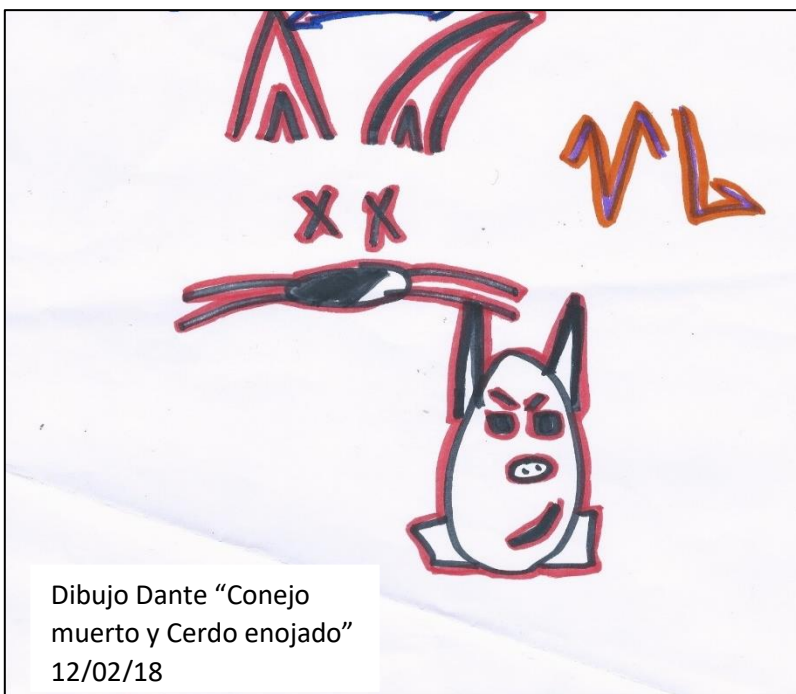
Dante: Es un cerdo

Fernanda: ¿y cómo está ese cerdo?

Dante: Enojado

Fernanda: ¿Por qué?

Dante: por todo, así es más valiente



Iván: este es mi dibujo

Fernanda: ¡oh! ¿y qué es?

Iván: un ojo, mi abuelito y un águila muerta

Fernanda: ¿de quién es el ojo?

Iván: es el ojo que mira

Fernanda: ¿y que mira?

Iván: todo

Fernanda: y ¿cómo murió el águila?

Iván: le dispararon un misil y se murió

Fernanda: ¿Quién le disparó?

Iván: la gente del mundo



Dibujo Iván "Ojo, Abuelito
y Águila Muerta"
12/02/18

Valentín: Este es mi dibujo, Fer

Fernanda: ¡oh! Qué bonito, ¿de quién es el coche?

Valentín: es mío, ahí voy a viajar a todas partes



Dibujo
Valentín
"Carro"
12/02/18

Miguel: Mira Fer, hice otro dibujo

Fernanda: ¡oh! Y ¿qué es?

Miguel: es una puerta

Fernanda: ¿y a dónde te lleva?

Miguel: no lo sé, afuera



Dibujo Miguel "Puerta"
12/02/18

Miguel: Mira Fer es un dinosaurio y un ave y ¡todos mueren, todos mueren! (grita mientras con crayola roja rayonea los animales)

Fernanda: ¿Por qué todos mueren?

Miguel: ¡aaaahhh! ¡todos mueren! ¡Porque si quieren morir!



Dibujo Miguel
"Dinosaurio y ave
muriendo"
12/02/18

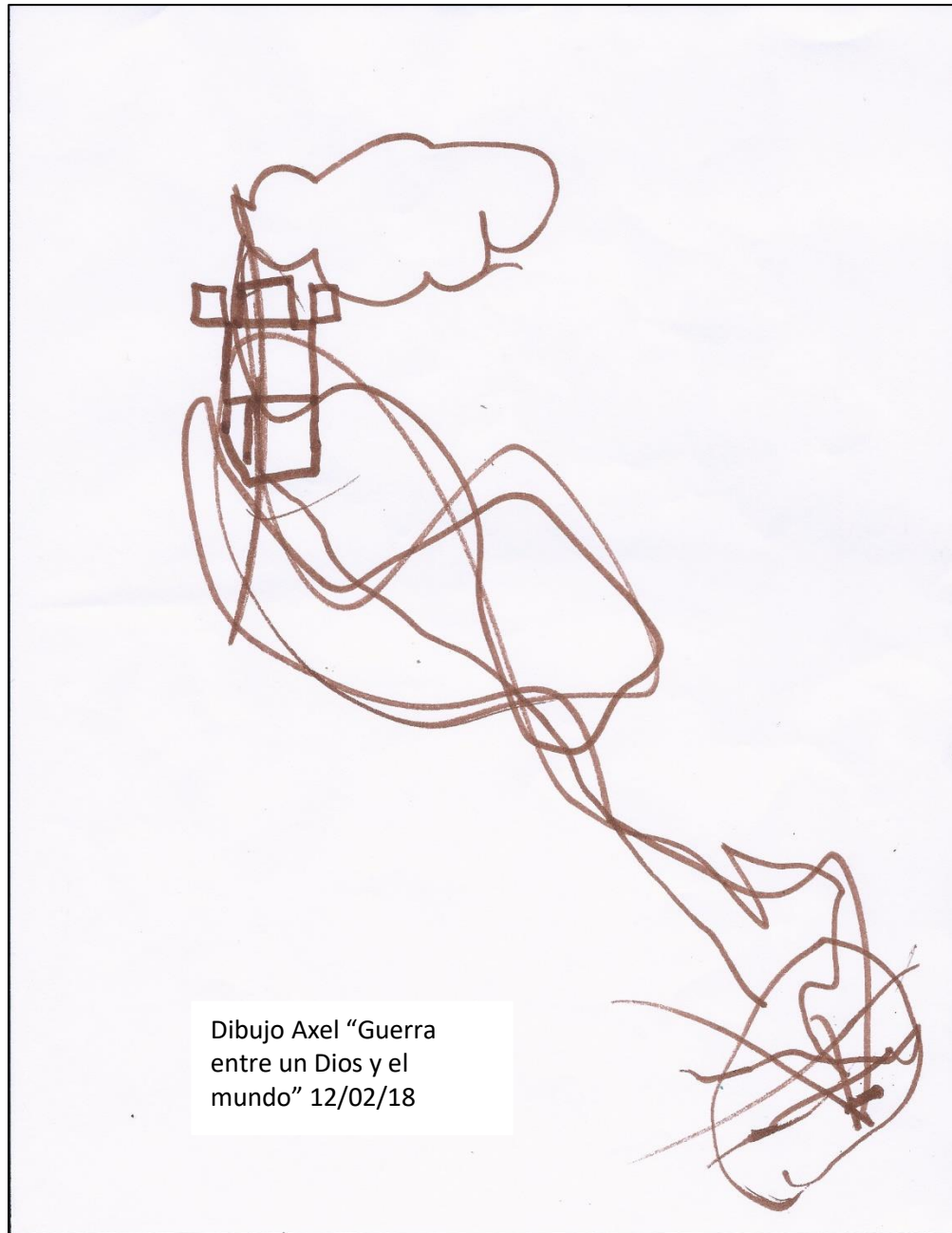
Axel: Mira Fer, esta es una guerra entre un Dios y el mundo

Fernanda: ¿y quién va ganando?

Axel: el Dios, en la tierra todos mueren, el Dios tiene poderes y a todos los mata

Fernanda: ¿y por qué los mata?

Axel: porque todos deben morir



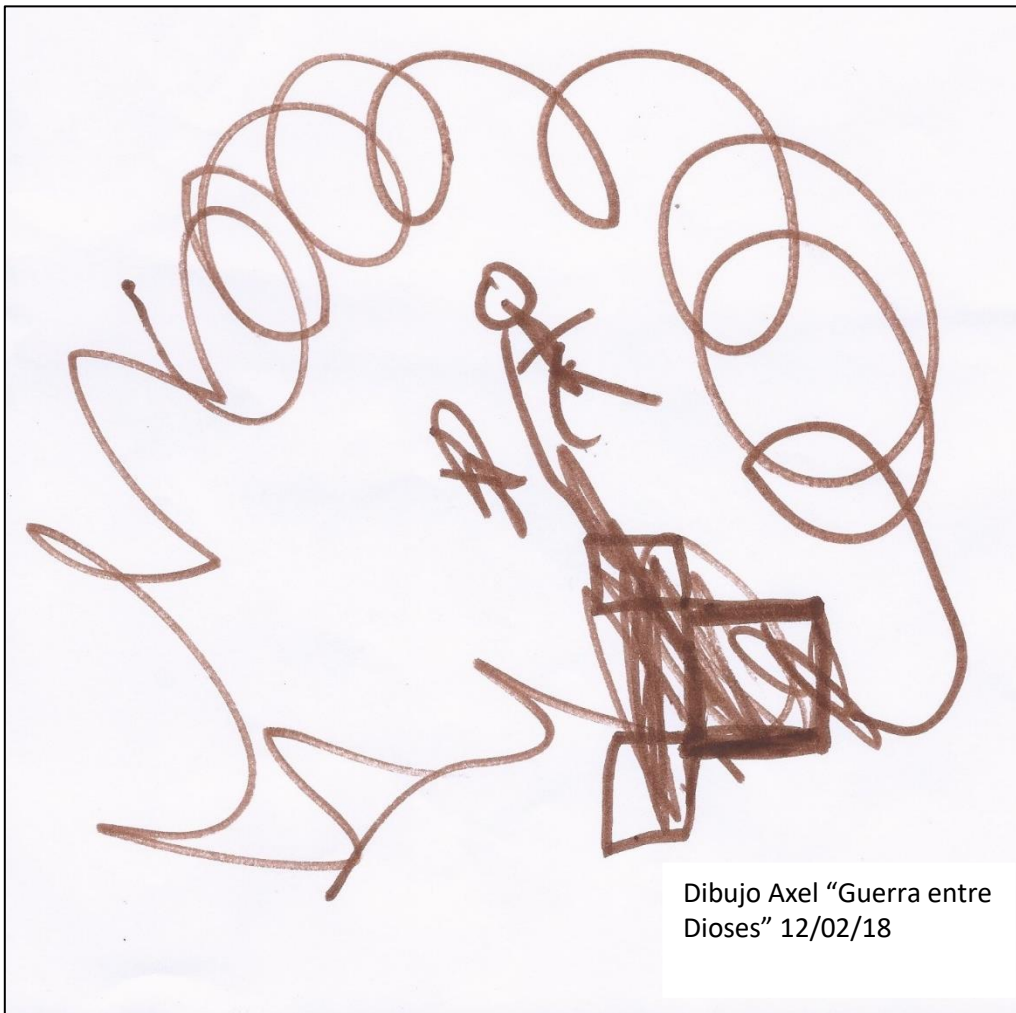
Axel: mira este Fer, es una pelea entre dos Dioses

Fernanda: y ¿quién va ganando?

Axel: ninguno, aquí se están matando los dos, no pueden ganar y se están muriendo

Fernanda: ¿por qué?

Axel: porque así debe de ser



Dibujo Axel "Guerra entre Dioses" 12/02/18

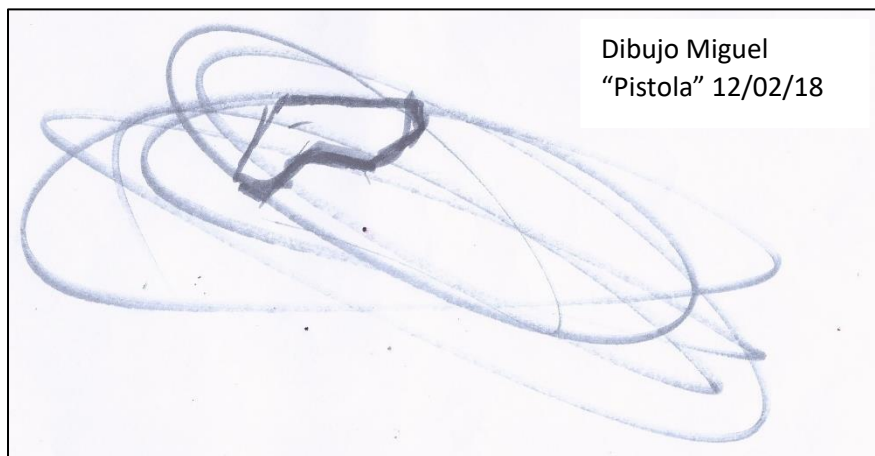
Miguel: Mira Fer, esta es la pistola con la que se mata Wally.

Fernanda: oye, ¿pero no Wally murió ahorcado?

Miguel: si también, pero también con pistola

Fernanda: ¿por qué?

Miguel: es más rápido, mira, está muriendo (rayoneaba otro dibujo de Wally que hizo)



Dibujo Miguel "Wally Muriendo" 12/02/18

Sexta sesión del taller “Dibujo de sueños”

Hoy cuando llegué y antes de entrar al patio, me encontré con Miguel, me abrazó y grito: “¡vino Fernanda!”, llegaron Iván y Omar y corrieron para abrazarme. Cuando entré al patio el orientador Martín le estaba diciendo a Jacobo que se metiera a bañar y él le contestó: “¡yo ya me bañé! Fui el primero para estar con Fer”.

Jacobo y Luis me preguntaron qué actividad harían hoy, se acercaron Miguel, Omar, David, Lucas, Fernando y Benjamín. Les comenté que la actividad de hoy sería dibujar algún sueño que ellos hayan tenido. Miguel sacó los plumones, crayolas, hojas y lápices de mi mochila. Todos se sentaron a lado de la puerta y empezaron a dibujar.

Jacobo dijo: “Fer, yo no quiero dibujar, no soy bueno en eso”, “¿y para que eres bueno?” le pregunté y el me respondió: “para acostarme aquí y ver lo que hacen todos”. Y eso hizo, se acostó y observaba.

Los niños dibujaban sus sueños cada uno me explicaba que significaban:

Omar: Fer, yo no he soñado esto, pero quiero soñarlo. Quiero estar en un lugar con un arcoíris y nubes contigo y traes tus zapatos brillantes puestos.

Fernanda: ¿y qué hacemos en ese lugar?

Omar: nos divertimos jugando y viendo el arcoíris

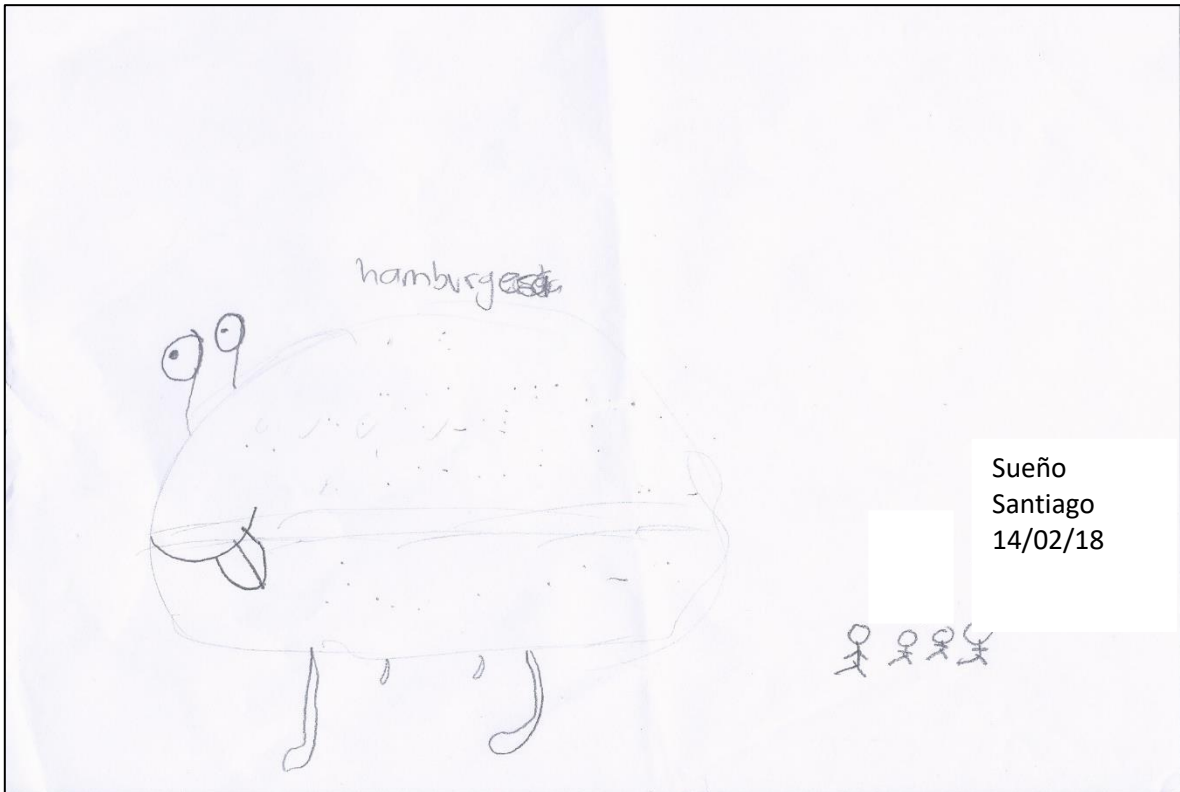
Sueño Omar
14/02/18



Santiago: mira Fer, yo soñé, bueno varias veces tengo este sueño: mi mamá es una hamburguesa gigante y nosotros corremos detrás de ella, yo soy este.

Fernanda: ¿y quiénes son los demás?

Santiago: son hermanos



Mateo: mira Fer, ¿se vale un sueño que ya tuve hace mucho tiempo?

Benjamín: claro que si Chucho, son tus sueños y todo se puede en ellos

Mateo: es que mira Fer, soñé contigo. Eras un hada encantadora de niños y nos llevabas a todos a una casa de metal y piedra y tú nos cuidabas por siempre.

Fernanda: ¿y por qué la casa es de metal y piedra?

Mateo: porque es lo más resistente contra terremotos



Sueño Mateo 14/02/18

Mateo: y mira Fer también sueño con esta flor que canta

Fernanda: ¿y que canta?

Mateo: lo que tú nos cantas



Sueño Mateo 14/02/18

Fernanda: ¿y qué es esto? (señalando la parte gris)

Mateo: su vestido y sus zapatos

Entro El jefe de orientadores Mario, pero como todos estábamos en la puerta y estorbábamos, me dijo:

Mario: a ver señorita Fernanda, ya le había dicho que se vaya a la sala de televisión o afuera de la sala, ahí hay más espacio y no estorban. Y quiero que me recojan toda la basura o cancelo las actividades con Fernanda. (Mientras el jefe de orientadores me decía todo eso, los niños dejaron de dibujar y pusieron una cara de susto)

Benjamín: vámonos a la sala de tele, Fer yo te ayudo a recoger o de nuevo te van a regañar

Gabriel: Fer apúrate o te van a regañar otra vez, dame eso yo lo llevo

Juan: Fer, verdad que aquí regañan un buen, por todo

Mateo: ¡apúrense! Hay que recoger o van a correr a Fernanda

Cuando llegamos afuera de la sala de televisión, los niños continuaron dibujando

Lucas: (mientras dibujaba su sueño) Fer, yo pensé que tu antes eras mala cuando te vi por primera vez, no me acordaba de ti, y hasta que te reconocí de Coyoacán me acordé de que no eres mala.

Fernanda: ¿y porqué pensabas que era mala?

Lucas: porque todos los son. Mira mi sueño Fer. Soy yo con una espada de fuego y estoy venciendo a un ciclope o un monstruo, da lo mismo.

Fernanda: ¿y esas personas quiénes son?

Lucas: los que me ayudan a vencerlo

Fernanda: ¿y si lo vences?

Lucas: sí, claro



Benjamín: Fer, aquí está mi sueño

Fernanda: ¡oh que bien! ¿Qué significa?

Benjamín: alguna vez me soñé como un superhéroe y salvaba perros

Fernanda: ¿personas no?

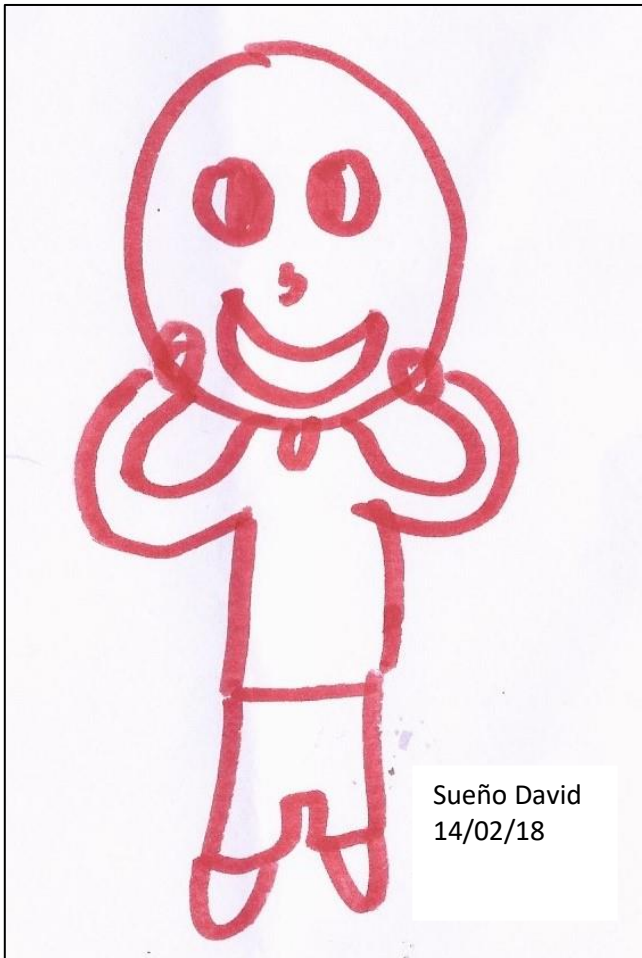
Benjamín: no, solo perros

Fernanda: ¿por?

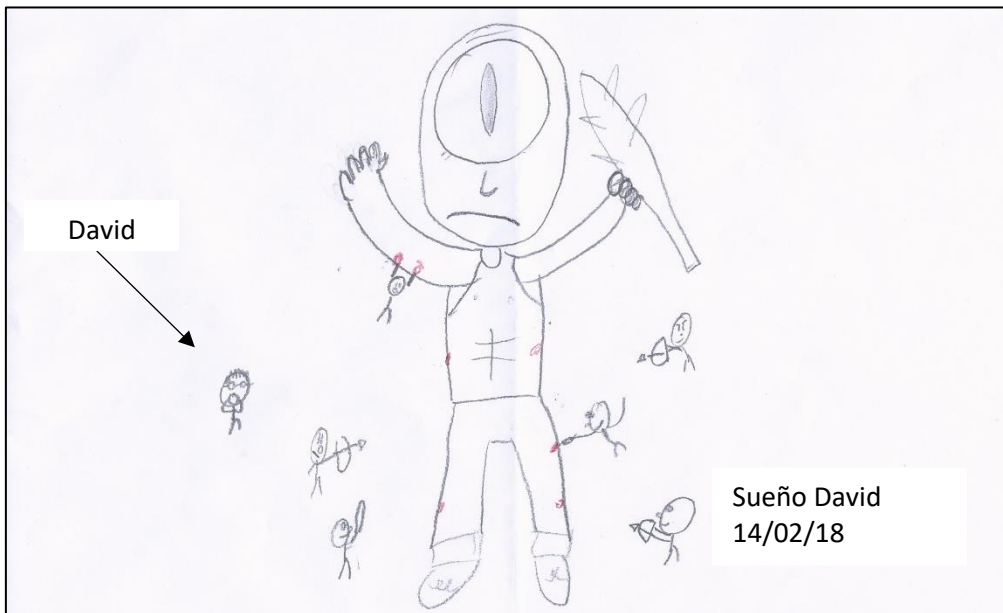
Benjamín: es mejor



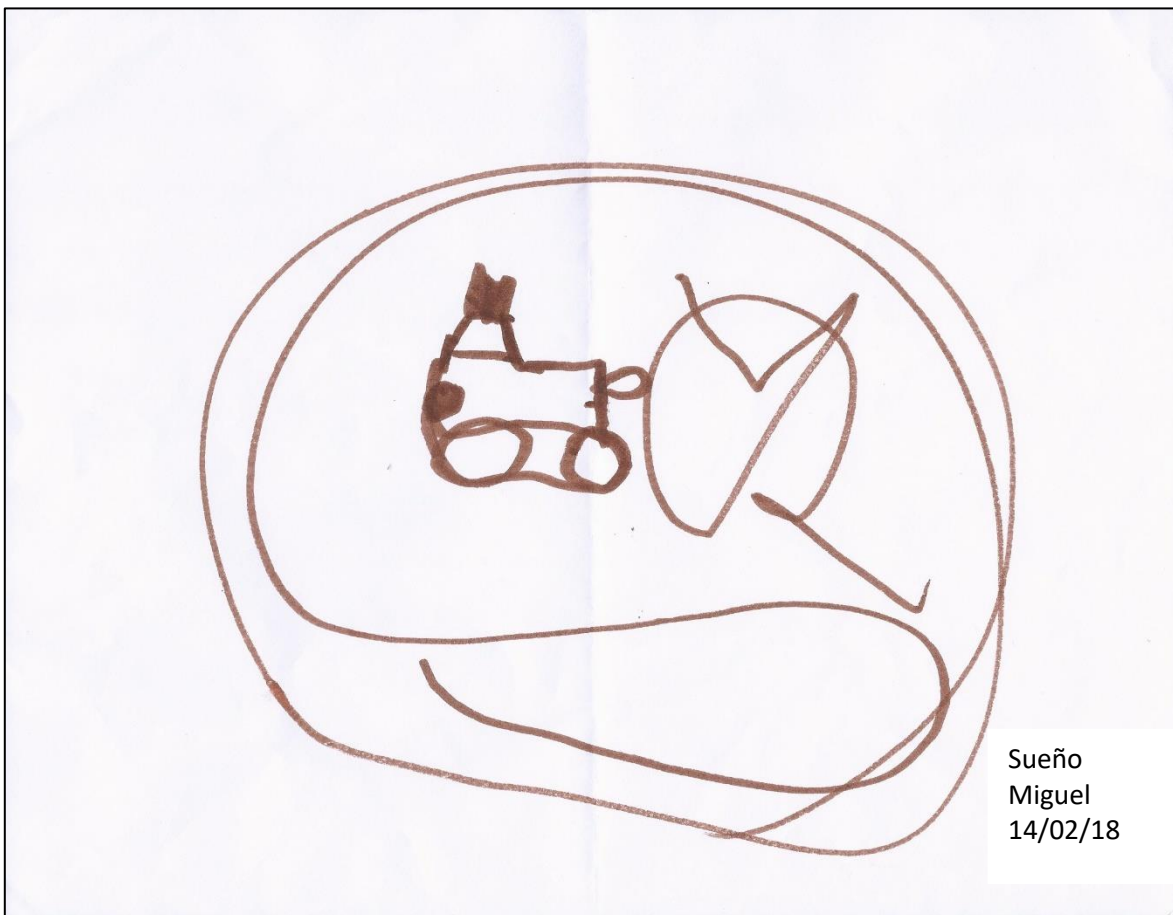
David: mira Fer, este sueño no me gustó: soñé que no tenía cejas, ni pestañas, ni nada y no podía hacer las caras de mis emociones. Solo podía poner esta cara, pero yo estaba enojado y no podía enojarme, no podía moverme.



David: Té lo dibujé, pero mira este, me gusta más este sueño: yo estaba peleando contra un ciclope y ganábamos todos, el moría. Yo estoy aquí.



Miguel: Mira Fer, yo soñé que competía en una carrera de coches y ganaba



Axel: Fer este es mi sueño, siempre lo sueño. Sueño con esta planta, somos amigos y jugamos cuando regreso de clases

Fernanda: ¿y a que juegan?

Axel: Canta, la planta canta y jugamos a todo lo que sea

Fernanda: ¿y que canta?

Axel: todo lo que me gusta, mis canciones favoritas

Fernanda: ¿estás que son? (señalando lo negro en las piernas)

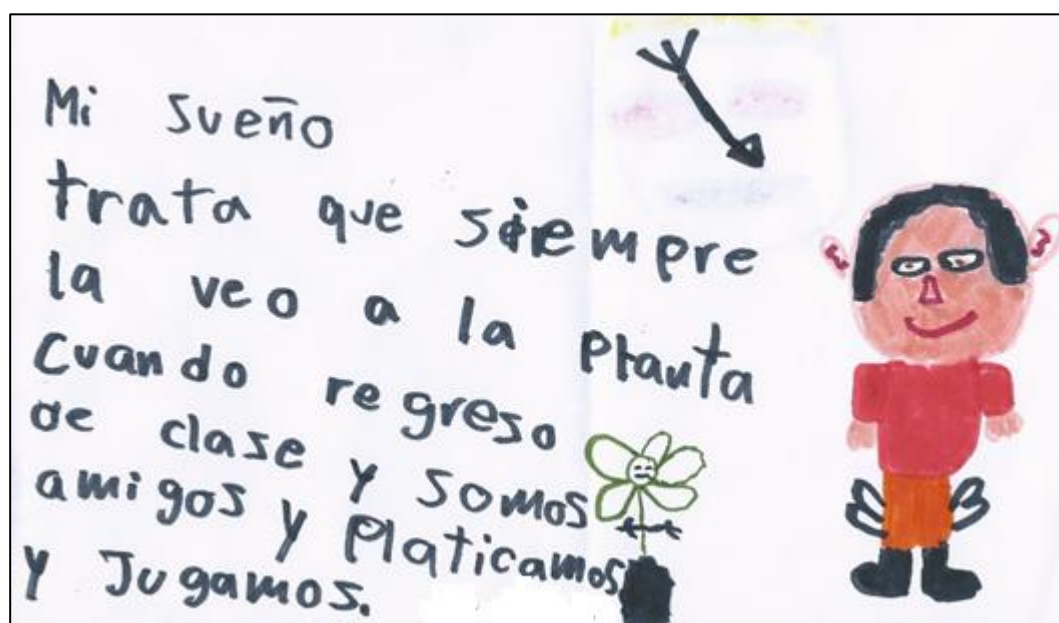
Axel: son mis alas, puedo volar con ellas y ser libre

Fernanda: ¿esta qué es?

Axel: es una flecha, pero me equivoque no debe estar ahí

Fernanda: ¿Por qué no?

Axel: solo



Sueño Axel
14/02/18

Mateo: mira Fer cuantos sueños tienes, ¡tienes 10!

Fernanda: ¡wow! ¡Tengo 10!

Sonó el timbre para la cena

Lucas: Fer, te voy a ayudar a recoger

Fernanda: ¿pero no debes ir a formarte?

Lucas: te ayudo Fer, para que no te vuelvan a regañar

Mateo: yo también te ayudo Fer

Los niños me acomodaron todo en mi mochila, cuando ya estaba todo recogido me dieron un abrazo, un beso, se despidieron y se fueron a cenar.

Anexo 7.

Lunes 26 de febrero de 2018

Séptima sesión del Taller “Obra con títeres”

Hoy cuando llegué me encontré con Jorge sentado en la banqueta del patio. Me preguntó muy emocionado:

Jorge: ¡Fer que traes en la bolsa! ¡Qué nos trajiste!

Fernanda: son títeres para que jueguen

Jorge: ¿haremos una obra? ¡yo primero!

Se puso el títere de la niña y el perrito

Jorge: (tomó el títere de la niña) hay que cuidarte mucho, que linda niña (Mesía al títere) ¡hola! ¿Cómo te llamas?, yo me llamo Perro. (Tomo ambos títeres haciendo que se besaran y realizando sonidos de besos)

Llegó Martín el orientador

Martín: Fer, solo te digo que ayer Jorge se portó muy mal y hoy no quiso comer, así que hoy no juega con ninguno de tus materiales.

Jorge: ¿con ninguno? Pero no se vale, tu dijiste que solo un rato estaría castigado

Martín: si y todavía no pasa ese rato, devuélvele los títeres a Fer. Están Pablo y Jacobo en la sala de televisión para que no te quedes sin trabajar Fer.

Jorge se acostó en el suelo y yo me senté a lado de él.

Fernanda: ¿Qué hubo de comer que no lo quisiste?

Jorge: sopa de verduras. Fer pláticame cosas de ti. Dime tu caricatura favorita

Fernanda: mi caricatura favorita es Bob Esponja

Jorge: a mí también me gusta mucho, ¿Qué más te gusta?

Fernanda: me gusta mucho Dragon Ball Z

Jorge: ¡ah! Esa es lo máximo, ¿te gusta Star Wars?

Fernanda: ¡sí! Me gusta mucho

Jorge: ¿tú quién eres?

Fernanda: Yo soy la princesa Lea, ¿y tú?

Jorge: yo soy Cade Skywalker. Fer ¿tú te compraste tus tenis?

Fernanda: si, yo los compré

Llegó Benjamín

Benjamín: ¡Fer! ¡adivina! Mañana iré a ver Black Panther

Fernanda: ¡oh! ¡qué bien! ¿irán todos?

Benjamín: no, solo yo

Fernanda: ¿por?

Llegó Mateo

Mateo: ¡Fer!

Jorge: ¡mira lo que nos trajo!

Mateo: ¡son títeres! Vamos a jugar, pero Fer hay que irnos allá porque aquí te regañan

Jorge: Fer, ¿ni si quiera podré un libro que me prestes? Le voy a preguntar a Martín.

Martín, ¿puedo un libro de Fer?

Martín: si, un libro sí.

Jorge dio un grito: ¡ahhh siiii! y me pidió el libro de “¿Cómo se un héroe?”

Llegó Juan, Miguel, Omar, Iván, Lucas y Fernando

Omar: ¡Fer, son títeres! ¡yo quiero jugar!

Miguel: ¡hay que hacer una obra!

Omar tomó el títere de la niña y el panda, Miguel el del mono y el perro

Omar: hola soy una niña (el panda y la niña se besan)

Miguel le pega con el mono a la niña

Omar: (haciendo voz aguda) ¿Por qué me pegas? Yo no te he hecho nada

Miguel: (haciendo voz grave) ¡Porque se me antojó!

Omar: ¡ah sí! Pues eres un pendejo

Miguel y Omar usaron los títeres como guates de Box y empezaron a pelear, minutos después la niña que traía Omar y el mono que traía Miguel empezaron a besarse

Omar: (haciendo voz aguda) ¡aahhh! ¡Me succionas!

Miguel: dame más besos

Omar: ¡no! Te voy a romper tu madre

Miguel y Omar representaban una pelea entre la niña y el mono

Miguel: ¡muere, muere!

Omar: ¡muere tú también!

Miguel: ya te maté, moriste. Fin de la obra.

Rodrigo: Fer, ¿me prestas el panda?

Fernanda: si claro que si

Rodrigo: (tomó el títere de la niña y al panda y hacía que se besaran) ¡mira Fer se están besando! (después con ambos títeres hacía que me mordían) ¡te voy a comer Fer!

Legó Jacobo

Jacobo: Fer, cuéntame un cuento, el más largo de todo el libro y vete hasta las 7:30. Cuéntame todo el libro.

Martín el orientador: Omar, metete a bañar o le digo a Fer que ya no te incorpore en las actividades

Omar: (se tiró al suelo) espérate, ¿Qué no ves que andamos jugando con lo títeres?

Martín: metete ya a bañar, tú también Miguel

Juan: Fer, ¿quién hizo los títeres?

Fernanda: mi mamá los hizo

Juan: ¿con calcetines de dormir verdad?

Fernanda: si, justamente

Juan se colocó los 5 títeres en una solo mano y comenzó a pegarles a los niños, principalmente a Lucas. Dante, quien ahora es el más grande del Centro, tiene 12 años, le gritó: “¡déjalo en paz!”, Juan no hizo caso por lo que Dante corrió y se metió entre ambos y comenzó a pegarle a Juan. Lucas corrió a sentarse y Dante le quitó los títeres de la mano y lo encerró en la sala de televisión.

Iván llegó y tomó los títeres, se puso el mono y el perro, gritó y con ellos hacía que me mordía las piernas, los brazos y me hizo cosquillas. El también representó un beso entre la niña y el panda.

Jorge tomó el títere de la niña

Jorge: (la niña le decía a Jorge) ¡si no haces esto te voy a matar!

Fernanda: ¿Quién dice eso?

Jorge: nadie, solo es divertido

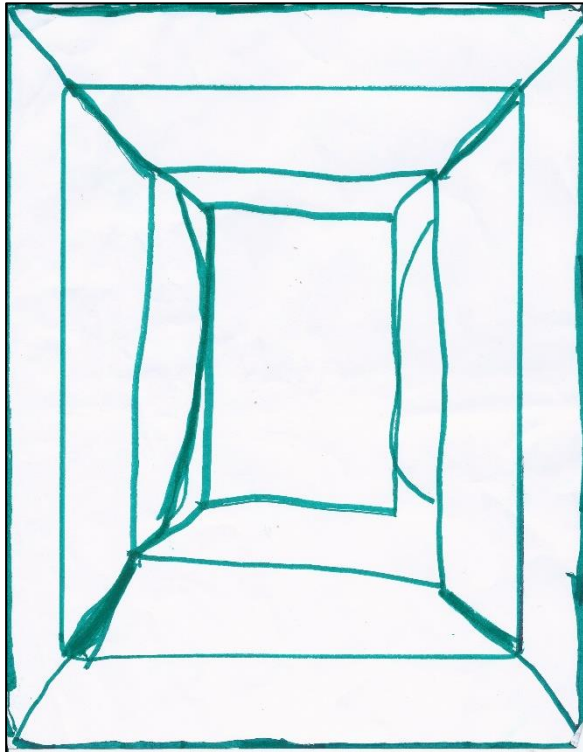
Llegó Rodrigo

Rodrigo: Fer ¿puedo dibujar? ¿me das una hoja?

Axel: ¡Fer, yo también!

Jorge: ¡si hay que dibujar!

Jorge, Axel, Omar, Rodrigo y Lucas empezaron a dibujar



Jorge: ¡Mira Fer mi dibujo!

Fernanda: ¡wow! ¿qué es?

Jorge: es un cuadro de esos que se cuelgan en la pared, que pintan los famosos en 3D

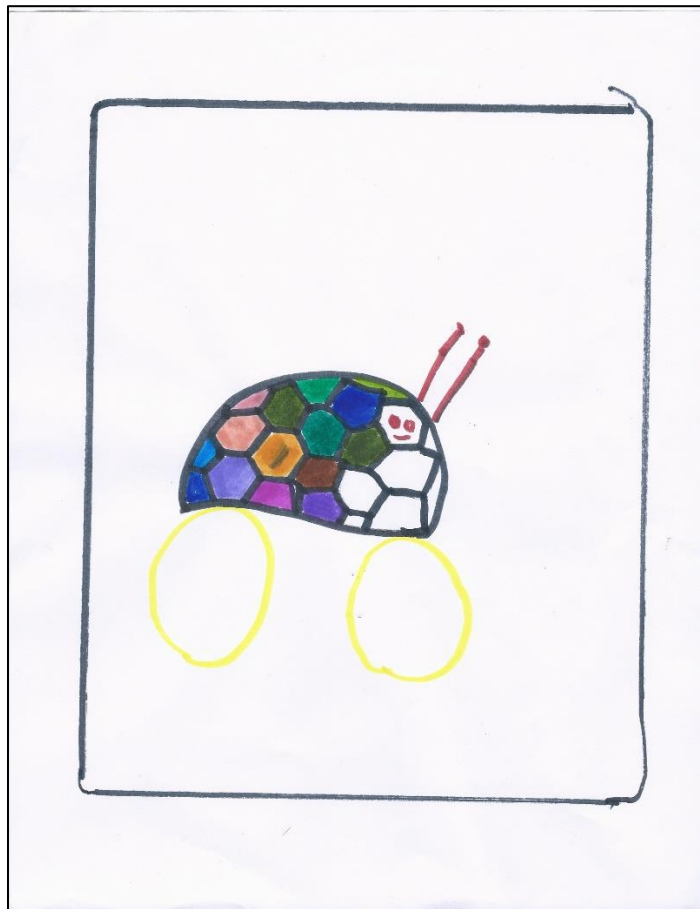
Dibujo Jorge "Cuadro en 3D"
26/02/18

Lucas: mira Fer, este te lo hice a ti, copié a Mufasa de tu libro del "Rey León"



Dibujo Lucas
"Mufasa" 26/02/18

Axel: Yo estoy haciendo una tortuga, mira Fer, es para ti



Dibujo Axel
"Tortuga"
26/02/18

Rodrigo: ¡Mira Fer! Este es mi dibujo

Fernanda: ¡wow! ¿Y qué es?

Rodrigo: Es una luna que ya esta vieja

Fernanda: ¿y por qué ya esta vieja?

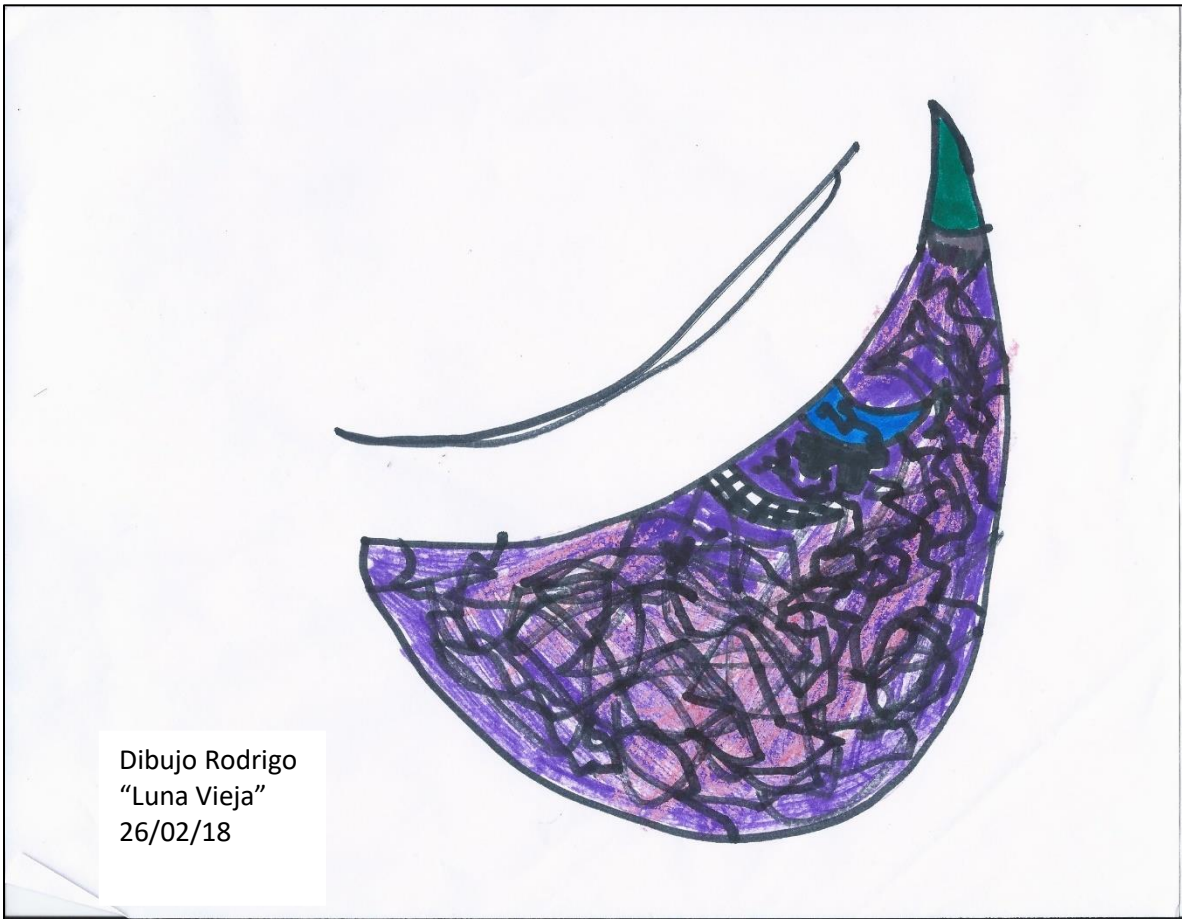
Rodrigo: pues ya está viejita, ya está grande

Fernanda: ¿y esto que es? (señalando los rayones adentro de la luna)

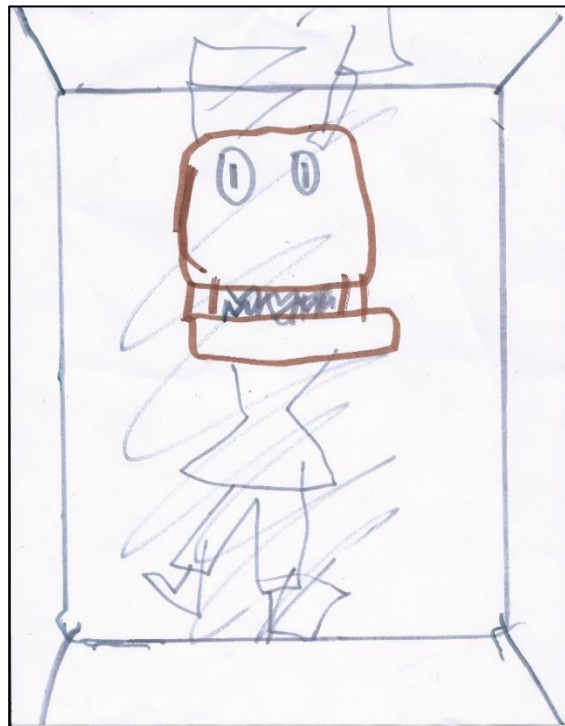
Rodrigo: es sangre

Fernanda: ¿y por qué le sale sangre?

Rodrigo: porque ya está viejita, le voy a dibujar más sangre



Omar: ¡mira Fer! Este es mi dibujo
Fernanda: ¡wow! ¿y qué es?
Omar: es un muñeco nada más



Rodrigo: ¡mira Fer! Yo también hice una muñeca, los copiamos de la caja de plumones



Dibujo Rodrigo "Muñeca"
26/02/18

Rodrigo: ¡y mira Fer! Este es un soldado que lo mato un rayo y está muerto y tiene mucha sangre

Rodrigo se fue a hacer tarea y Dante tomó el dibujo

Dante: le voy a poner más sangre (se ríe) y le pondré pene (ríe más) y también le sale sangre de ahí, hay que poner más sangre.



Dibujo Rodrigo y Dante
"Soldado muerto con sangre"
26/02/18

Al terminar el dibujo, Dante tomó el títere del panda y empezó a jugar con él, tomó el títere del pato y dijo: guates de box

Lucas tomó el de la niña y el mono y ambos jugaron a luchar con sus “guantes de box”, cuando se sentaron Dante me preguntó:

Dante: Fer, ¿tú sabes alburear?

Fernanda: no, ¿tu sí?

Dante: yo soy experto, te voy a enseñar. Si estas en la calle y, pásame el títere del panda, mira si estas en la calle (tomo el títere de la niña y simulo que ambos títeres caminaban) y te dicen: ¡hola! Me llamo Benito Camelo. Tú dices ¡no! y te vas.

Lucas: ¿pero y si ella si quiere?

Dante: ¿Cómo va a querer Fer?, Fer ¿tú quieres?

Fernanda: ¿Qué cosa? Soy lenta aprendiendo estas cosas

Dante: Fer, es muy sencillo: Benito Camelo es ven y tócamelo

Fernanda: ¡oh vaya! ¿y quién les enseñó?

Dante: en la escuela, los compañeros y los videos que luego vemos

Fernanda: ¿Qué videos?

Dante: los que llevan los compañeros

Mateo: Fer, ¿tú sabes que es el semen?

Fernanda: bueno es... (habla Lucas)

Lucas: es cemento para humanos

Mateo: no es cierto

Lucas: sí, claro que si

Fernanda: ¿por?

Lucas: porque con ese te construyen

Dante: Fer, pásame al perro, ¿tu saben cuál es el perrito?

Fernanda: ¿también es albur?

Dante: Fer, es albur. El perrito es para las chicas. Ellas se agachan (Hablaba mientras hacía movimientos con el títere del perro) y les gusta

Mateo: Fer, ¿tú sabes cuál es una rusa?

Fernanda: es una chica

Mateo: no Fer

Fernanda: entonces ¿qué es?

Mateo: (tomo el títere de la niña y al mono) solo las chicas pueden hacerlo, porque ellas son las que tienen para darles de comer a los bebés (señalando el pecho de la niña títere) entonces se ponen en medio una manguera y aprietan (puso al mono en el pecho del títere y simulaba que apretaba el pecho de la niña títere y en medio estaba el mono)

Fernanda: ¿y que se logra con eso?

Dante: ¡placer!

Fernanda: ¿y cómo sabes?

Dante: lo he visto en los videos

Llega Benjamín

Benjamín: ¡Fer! ¡Ve a la enfermería! ¡si te pesas te dan un chocolate!

Fernanda: ¡qué bien! ¡Un chocolate vamos a pesarnos!

Dante: Fer, si tú vas yo también

Juan: yo igual

Mateo: yo también, ¿si vas Fer?

Fernanda: si, vamos

Dante: y regresamos a nuestras clases de albur

Después de que los niños se pesaron los mandaron a la sala de televisión, el jefe de orientadores, Mario, habló con ellos sobre su comportamiento del domingo y después se fueron a cenar.

Anexo 8.

Viernes 2 de abril de 2018

Octava sesión “Test de la Casa, árbol, persona”

Hoy cuando llegué, los niños me preguntaron qué íbamos a hacer el día de hoy, yo les dije que esta vez, haríamos un dibujo de una casa, un árbol y una persona.

Jorge: Fer, me gustan tus actividades, nos pones cosas muy fáciles

Sergio: Fer, ¿tú vas en secundaria?

Fernanda: no, yo voy en... (habla Juan)

Juan: ¡que no ves que va en la Universidad! Vimos su credencial de la UAM, a mí no me gusta la UAM, me gusta la UNAM

Fernanda: ¡oh! ¿y por qué no te gusta la UAM?

Juan: es que siempre he querido entrar a la UNAM

Fernanda: ¿y qué quieres estudiar?

Juan: aun no lo se

Sergio: Fer, apúrate o me van a subir a tareas

Jorge: Fer, ya saqué las hojas, este estuche es nuevo

Fernanda: si, es nuevo me lo regaló de cumpleaños un amigo

Sergio: Fer, ya quiero dibujar, dame la hoja

Omar: cálmate, pinche puto

Sergio: cálmate tu retrasado

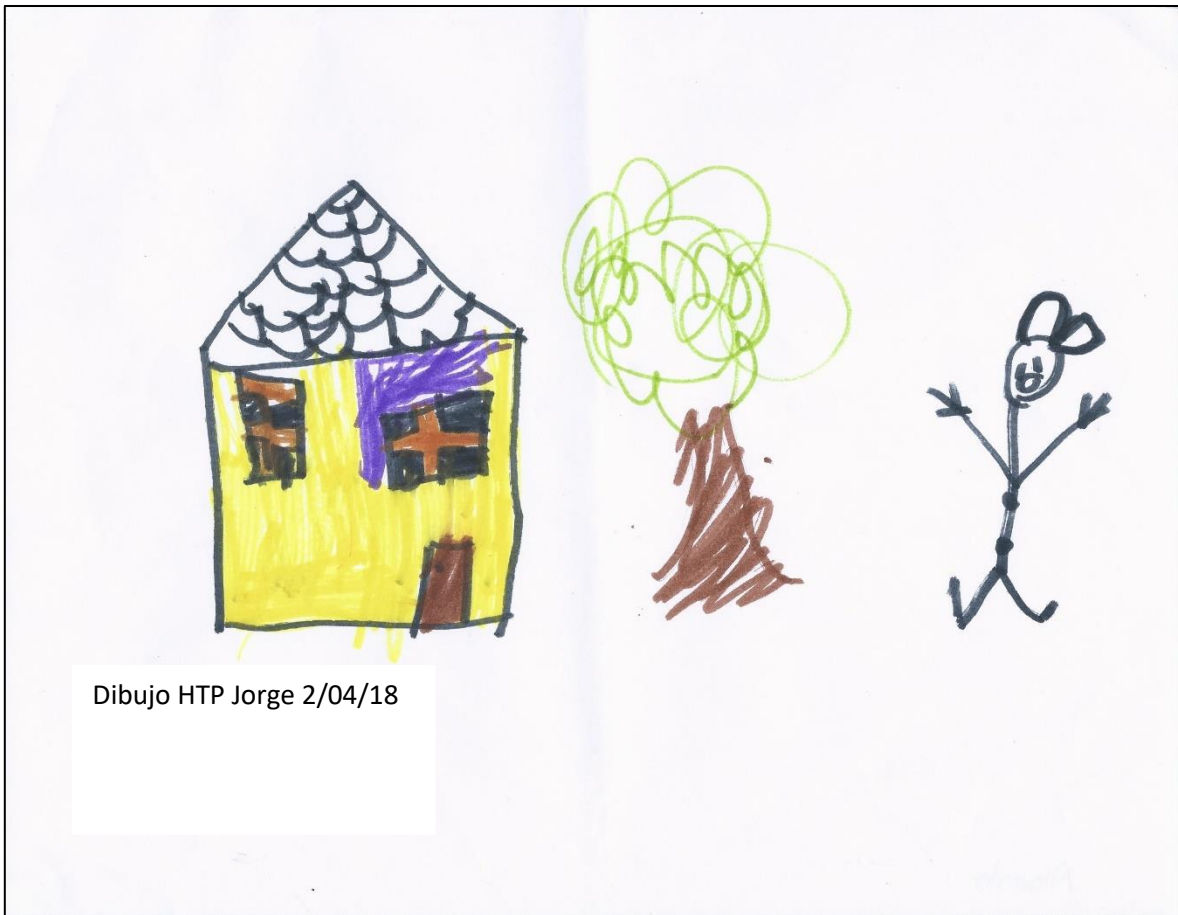
Fernanda: aquí están las hojas

Jorge: Entonces, una casa ¿y qué más?

Fernanda: Una casa, un árbol y una persona

Todos los niños comenzaron a dibujar

Jorge: ¡mira Fer, mira mi dibujo!



Fernanda: ¡oh! está genial! ¿Qué tiene la casa en el techo?

Jorge: son ladrillos y tiene muchas ventanas

Fernanda: ¿y quién es la persona?

Jorge: soy yo

Omar: Fer, mira mi dibujo está más chido que el de todos, aunque me equivoque cuando me dibujé y lo taché

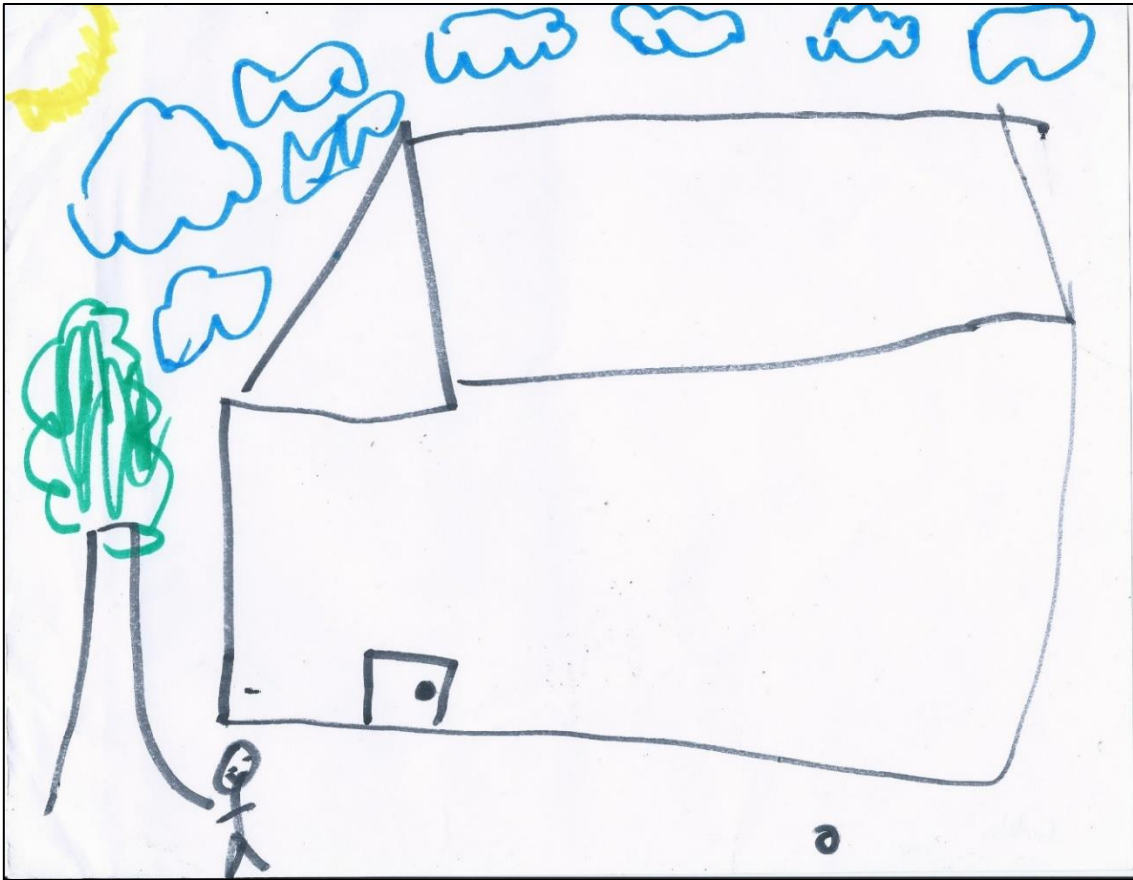
Dibujo HTP Omar
2/04/18



Fernanda: ¡esta genial! ¿Qué son las marcas de la casa?

Omar: son los agujeros esos que tiene la madera

Miguel: mira Fer, este soy yo y esta es mi casa



Dibujo HTP Miguel 9/04/18

Lucas: Fer, ya terminé mi dibujo, mi casa también es de madera y este soy yo, mira el árbol tiene manzanas



Dibujo HTP Lucas
2/04/18

Fernanda: ¡wow! ¿y que son estas? (señalando los triángulos azules)

Lucas: son las ventanas

Axel: Fer, mira aquí está (cuando me dio su dibujo, se fue corriendo)



Dibujo HTP Axel 2/04/18

Sergio: Fer, mi dibujo es el mejor de todos, míralo



Dibujo HTP Sergio
2/04/18

Fernanda: ¡esta genial! ¿Y esto qué es? (señalando la punta de la casa)

Sergio: es una cucaracha

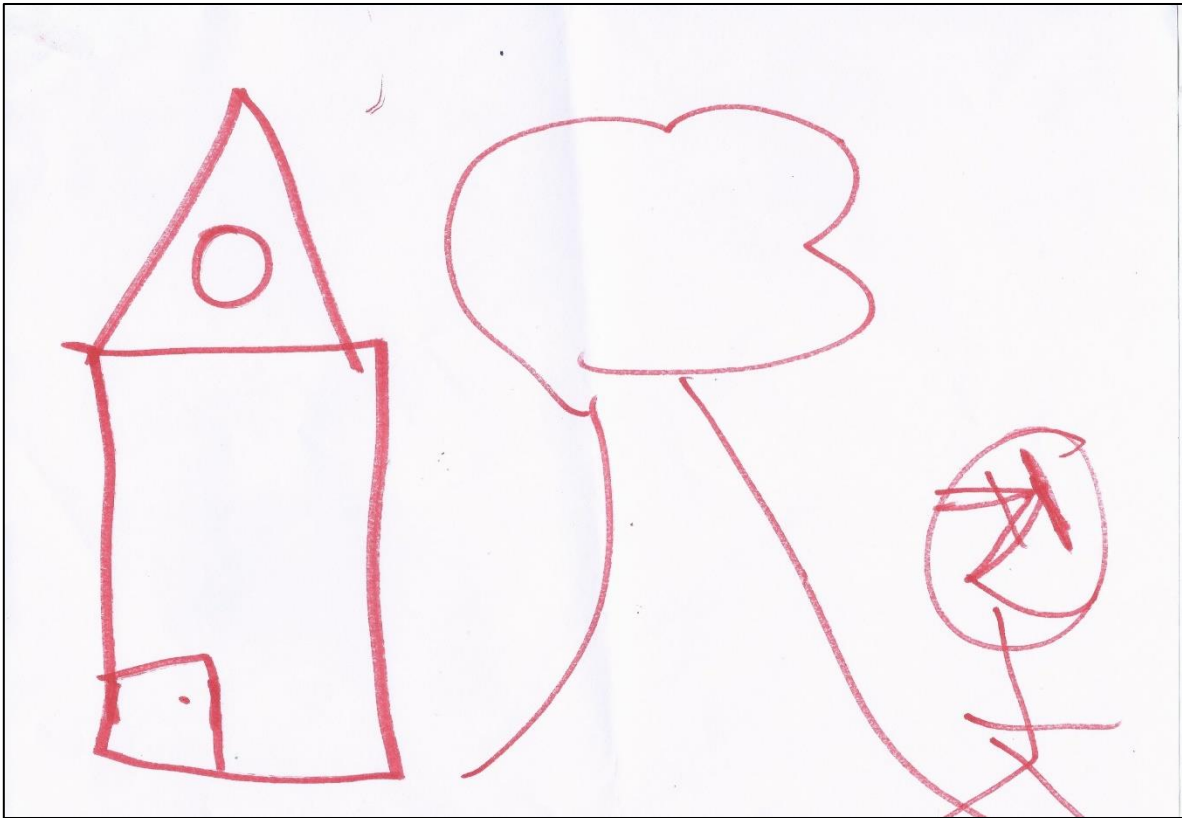
Fernanda: ¿y por qué?

Sergio: nomas

Fernanda: ¿y esta persona quién es?

Sergio: mmmm, no sé, una persona, bueno yo

Santiago: Fer aquí está mi dibujo, es el mejor



Dibujo HTP Santiago
2/04/18

Dante: Fer, se sincera ¿Cuál es el mejor de todos?, el mío

Miguel, Omar y Jorge: ¡a ver!

Lucas: yo también quiero ver



Dibujo HTP Dante
2/04/18

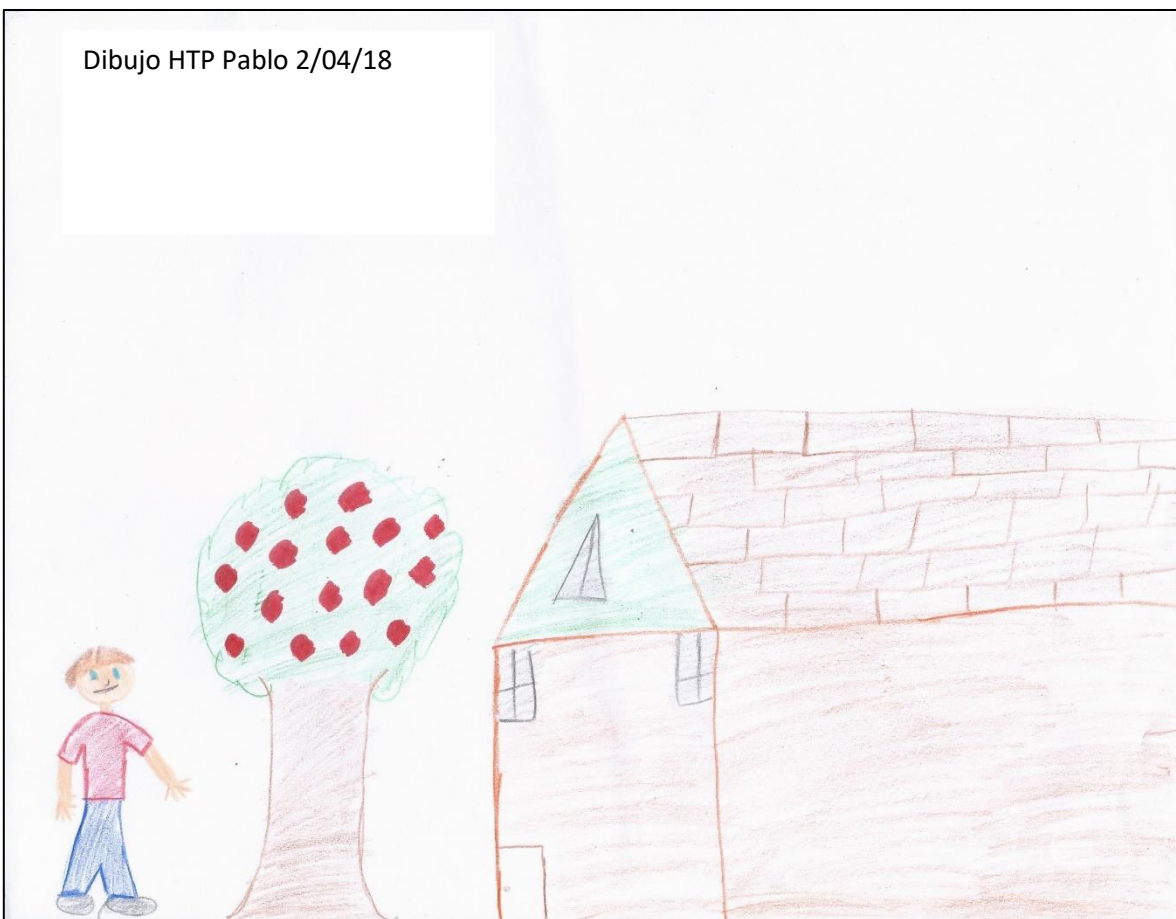
Dante: Fer, mira mi cabello, me quedó muy bien, pondré mis iniciales

Pablo: ¿por qué pones M si te llamas Dante?

Dante: por mi apellido

Pablo: Mira Fer, ya terminé mi dibujo, el niño soy yo, mira mi casa es de ladrillo

Dibujo HTP Pablo 2/04/18



Rodrigo: Fer, aquí está mi dibujo, tiene una chimenea y este soy yo



Dibujo HTP Rodrigo
2/04/18

Novena sesión “Periódico y garabatos”

Santiago: ¡Fer! ¡Ya trajiste el periódico! Ya hay que empezar, no importa si los demás no están

Leonardo: ¡ay que injusto! Espérame Fer, rápido hago la terea y bajo

Sergio: igual yo Fer, espérame

Juan: Fer, ¿por qué tu nos traes cosas?

Mateo: porque que no ves que a ella si le importan los niños

Jacobo: Fer, hoy no estaré contigo, pero el lunes sí, es que me voy con mi vista

Fernanda: ¡oh qué bien!

Santiago: Fer que hay que hacer

Fernanda: lo que vamos a hacer hoy, es romper en tiras este periódico, estirándose lo más que puedan de arriba hacia abajo y de un lado al otro, cuando ya no quieran romper, todas las tiras aviéntelas encima de ustedes y después dibujan en la hoja que les daré un garabato

Todos los niños empezaron a romper el periódico, Santiago lo rompía con demasiada ira, incluso empezó a utilizar los dientes para romperlo. Moisés se acercó a la actividad, le pregunté si quería romper el periódico y dijo que sí. Moisés, Miguel, Omar y Santiago lo rompían con mucha ira, Moisés grataba ¡aaaaaah! Y Miguel gritaba ¡muere, muere, muere! Dante cuando llegó al salón dijo: ¡wow! ¡Deberás podemos! Tomo el periódico y rompió con demasiada fuerza, se escuchaban gritos por todas partes. Miguel incluso se subió a la ventana, bajó de un brinco y gritaba ¡aaaaaah! Cuando aventaban el periódico sus caras de ira cambiaban por completo a sonrisas y suspiros. Moisés hacía ángeles de periódico en el suelo, Santiago nadaba entre todo el periódico y empezaron ataques de risa, una risa impresionante y fuerte. Dante y Pablo se sepultaron debajo del periódico, Miguel ayudaba a sepultarlos, mientras gritaba ¡muere! Al estar completamente sepultados, decían: estamos enterrados. Los ataques de risa seguían, Moisés gritaba y seguí rompiendo. Iván aventaba el periódico y se reía, 15 minutos después,

Dante se levantó y fue por una escoba, empezó a barrer y el orientador Iván dijo: todos a limpiar. Al final, Santiago me dijo:

Santiago: Gracias

Fernanda: ¿por?

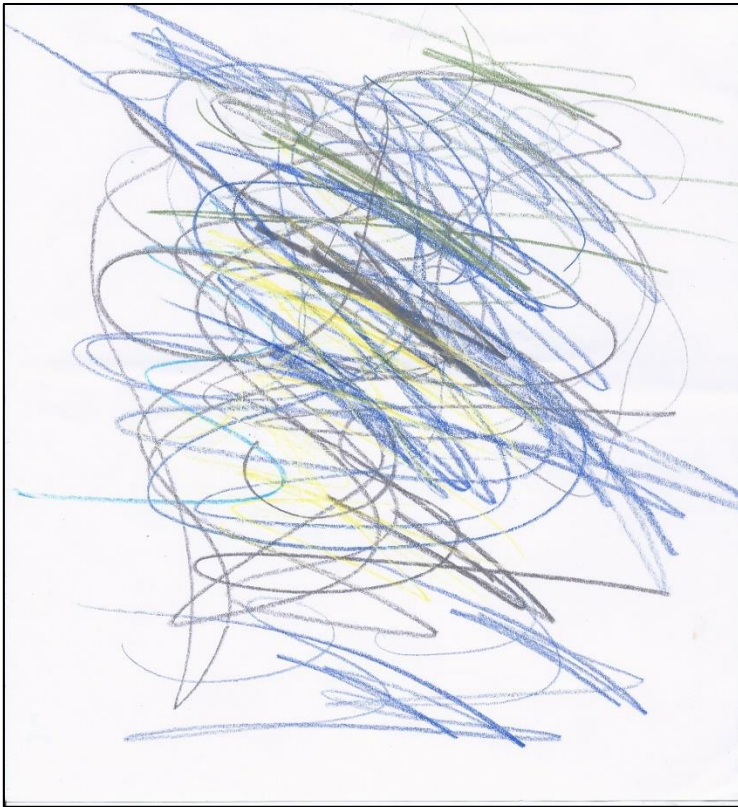
Santiago: me siento mucho mejor, no me duelen los hombros

Moisés: Fer, me gustó la actividad, me siento menos estresado, gracias

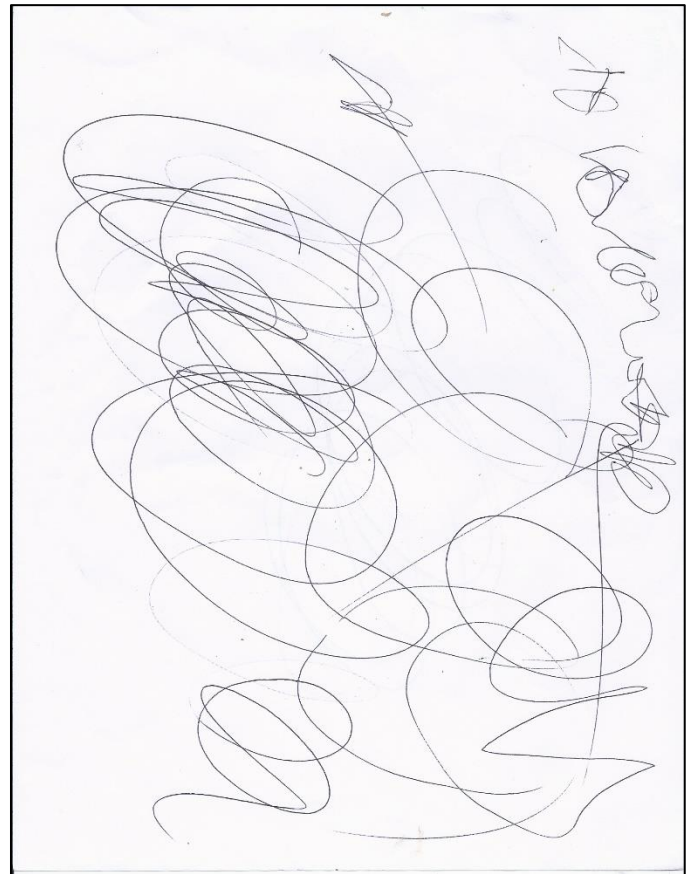
Estos son los garabatos, Santiago y Moisés rompieron la hoja:



Garabato Miguel
9/04/18



Garabato Juan 9/04/18



Garabato Omar
9/04/18



Garabato Iván 9/04/18



Garabato Moisés
9/04/18

Anexo 10.

23 de abril de 2018

Decima Sesión “Dibujo de sí mismos”

En esta sesión los niños hicieron el dibujo de ellos mismos.

Benjamín: ¿Fer hoy vamos a dibujar?

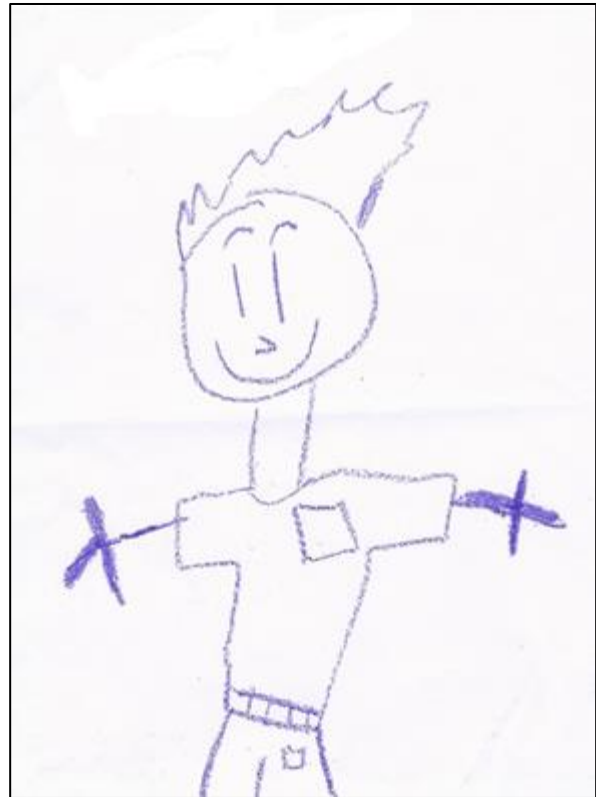
Fernanda: ¡sí! Vamos a hacer un dibujo de nosotros mismos

Miguel: ¡yo quiero hacer uno Fer!

Omar: ¡yo también!



Dibujo Miguel
23/04/2018



Dibujo
Rodrigo
23/04/2018



Dibujo Leonardo 23/04/18

Dibujo
Benjamín
23/04/18



Dibujo Sergio
23/04/18

Bibliografía

Adler, Alfred

1930 "La Psicología individual y la Escuela". Biblioteca pedagógica. Editorial Losada. Buenos Aires.

1935 "El sentido de la vida". Biblioteca Universal Miracle.

Ariès, Philippe

1962 "Centuries of Childhood: A social History of Family Life", Vintage Books, New York

1992 "El niño y la vida familiar en el antiguo régimen", Taurus, Madrid

Ballesteros, Abraham; Nelson Botello

2012 "De la disciplina al control: niños en riesgo y dispositivos asistenciales en el centro de México", Universidad Autónoma del Estado de México, México

Barbosa, Xóchilt

1993 "La Casa de los Niños Expósitos" en "La atención materno infantil. Apuntes para su historia", Secretaría de Salud, México

Bandura, Albert; Richard Walters

1963 "Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad", Alianza Editorial, Madrid

Bally, Gustav

1958 "El juego como expresión de libertad". Fondo de Cultura Económica. México

Bowlby, John

1986 "Vínculos afectivos. Formación, desarrollo y perdida", Morata, Madrid

Besserer, Federico

2014 "Regímenes de sentimientos y la subversión del orden sentimental. Hacia una economía política de los afectos" Nueva antropología vol.27 no.81

Bettelheim, Bruno

1977 "Psicoanálisis de los cuentos de hadas", Biblioteca de bolsillo, México.

Beiser, H.

1979 "Formal games in diagnosis and therapy" en Journal of the American Academy of Child Psychiatry.

Biedma, Carlos; Pedro D'Alfonso

1960 "El lenguaje del dibujo", editorial Kapelusz, Buenos Aires

Bleichmar, N. M., Leiberman C.

1991 "El Psicoanálisis después de Freud. Teoría y Clínica". Paidós, México

Comelles, Josep

1996 "Las profesiones y el Estado" en Prat, Joan y Ángel Martínez "Ensayos de antropología cultural. Homenaje a Claudio Esteva-Fabregat", Ariel, Barcelona

Corman, Lois

1971 "El test del garabato. Exploración de la personalidad profunda". Editorial Kapelusz. Buenos Aires.

Chaves Cavalcante, Lília Iêda,

2007 "Institucionalização precoce e prolongada de crianças: discutindo aspectos decisivos para o desenvolvimento", Aletheia, n.o 25, Universidade Luterana do Brasil

2010 "Institucionalização e reinserção familiar de crianças e adolescentes", Mal-estar e Subjetividade, vol. X, n.o 4, Universidade de Fortaleza

Dixon, Jarman

1957 "Landmarks in the history of education", Routledge Library Editions, London

deMause, Lloyd

1974 "Historia de la Infancia", Alianza, Madrid

Donzelot, Jacques

2008 "La policía de las familias", Ediciones Nueva Visión, Argentina

De Certeau, Michel

1996 "La invención de lo cotidiano", México, Universidad Iberoamericana

Drumel, Jean

1980 "Esa persona llamada niño", Teide, Barcelona

Ellis, Heidi; Philip Fisher y Sonia Zaharie

2004 "Predictors of Disruptive Behavior, Developmental Delays, Anxiety, and Affective Symptomatology Among Institutionally Reared Romanian Children". J. am. acad. child adolesc. psychiatry.

Engels, Friedrich

1888 "Ludwig Feuerbach y el fin de la filosofía clásica alemana"

Erickson, Erik

1950 "Childhood and Society". Norton, New York

1982 "Juego y desarrollo". Grijalbo, Barcelona.

Feixa, Carles

1996 "Antropología de las Edades" en Prat, Joan; Martínez, A., "Ensayos de antropología cultural", Homenaje a Claudio Esteva- Fabregat, Ariel, Barcelona

Foucault, Michel

1967 "Historia de la locura I"

1976 "Vigilar y Castigar: nacimiento de la prisión", Siglo XXI editores, México

1977 "Seguridad, territorio, población", Fondo de Cultura Económica, México

1984 "Nietzsche, Genealogy and History"

1990 "Tecnologías del yo", Paidós, México

1991 "Las redes de poder"

2002 "Historia de la sexualidad. La voluntad de saber", Siglo XXI, México

Freud, Sigmund

1900 "La interpretación de los sueños"

1920 "Psicología de las masas y análisis del yo", En: Obras Completas Tomo III, Editorial Biblioteca Nueva, Madrid

1968 "De Guerra y Muerte. Temas de actualidad". En Obras Completas. Volumen II. Biblioteca Nueva, Madrid

Ferenczi, Sándor

1909 "Transferencia e introyección", en *Obras Completas*, I, Espasa-Calpe, Madrid

Gallardo, Helio

2006 "Siglo XXI producir un mundo", Editorial Arlequín, Costa Rica

Gélis, Jacques

1990 "La individualización del niño" en "Historiada la vida privada: el proceso de cambio en la sociedad del siglo XVI a la sociedad del siglo XVIII", Taurus, Buenos Aires

Gesell, Arnold

1992 "Diagnostico del desarrollo normal y anormal del niño", Paidós, México

1997 "El adolescente de 10 a 16 años", Paidós, México

1998 "El niño de 5 a 10 años" Paidós, México

Geldard, Frank

1979 "Fundamentos de Psicología", Trillas, México

Glockner, Valentina

2014 "Trabajo infantil y regímenes de gubernamentalidad: slums flexibles, ONGs y producción de subjetividades en la India contemporánea", Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, México

Groos, Karl

1902 "Los juegos de los animales". Félix Alcan Éditeur. Paris.

Goffman, Erving

1970 "Internados". Amorrortu editores. Argentina

González, Fernando

2006 "Investigación cualitativa y subjetividad". Oficina de derechos humanos del arzobispo de Guatemala.

Hugo, Víctor

1859 "Los castigos. Las contemplaciones", Melancholia

1862 "Los miserables"

Ilich, Iván

1978 "La sociedad descolarizada", Posdata, México

Ibáñez, Argelia; Martha Mendoza

2017 "Niñez y adolescencia institucionalizadas en Casa Hogar" en Revista Electrónica de Psicología Iztacala Vol. 20 No. 4, Universidad Nacional Autónoma de México, México

Klein, Melanie

1932 "Psicoanálisis de niños"

1986 "Principios del análisis infantil" Paidós. Buenos Aires.

Koppitz, Elizabeth

1984 "Evaluación psicológica de los dibujos de la figura humana". El manual moderno. México.

Langer, William

1973 en "Historia de la Infancia", Prólogo, Alianza, Madrid

Laplanche, Jean; Jean Bertrand Pontalis

1996 "Diccionario de Psicoanálisis", Paidós, Argentina

Laslett, Peter

1965 "The world We have Last", Vintage Books, New York

Legouve, Ernest

1869 "Les pères et les enfants au XIXe siècle: la jeunesse", Bibliothèque D'éducation, Paris

Lewkowicz, Ignacio

2011 "Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas", Paidós, Buenos Aires

Lorenzana y Buitron,
1770 "Francisco Antonio. Memorial que presentan a todos Estados los Niños Expósitos de la Imperial Ciudad de México por mano de su Arzobispo". México, Imprenta del Superior Gobierno

Machover, Karen
1971 "El Test de la Figura Humana" Biblioteca Nueva, Madrid.

Mankekar, Purnima
1997 "To whom Does Ameena Belong?: Towards a Feminist Analysis of Childhood and Nationhood in Contemporary India", *Feminist Review*

Montessori, María
1989 "La formación del hombre"
1982 "El secreto de la Infancia"

O'Malley, Pat
1996 "Risk and Responsibility", en "Foucault and Political Reason. Liberalism, Neoliberalism and Rationalities of Government", UCL Press, London

Relaf
2010 "Informe Latinoamericano. Situación de la niñez sin cuidado parental o en riesgo de perderlo en América Latina. Contextos, causas y respuestas",
Recuperado de: www.relaf.org/Informe%20Latinoamericano.pdf

Rocher, Karen
"Casa, árbol, persona. Manual de interpretación del test"

Rodríguez de San Miguel, Juan
1980 "Pandectas Hispano-mexicanas", Tomo II 3ª edición, UNAM, México

Rousseau, Jean Jaques
1998 "Emilio, o de la educación", Alianza, Madrid

Sosenski, Susana
2008 "Niños en acción: el trabajo infantil en la Ciudad de México 1920-1934", el Colegio de México, México

Spitz, René
1972 "El primer año de vida", Aguilar, Madrid

Tarsot, Louis
1893 "Les écoles et les écoliers à travers les âges", H. Laurens, Paris

Vigotsky, Semyónovich

1981 "The instrumental method in psychology", Wertsch
1982 "El papel de juego en el desarrollo" en Vygotsky, L: "El desarrollo de los procesos nerviosos superiores". Critica, Barcelona.
1995 "Pensamiento y Lenguaje", Paidós, México

Volnovich, Jorge

1999 "Los cómplices del silencio". Editorial Lumen. Buenos Aires

Williamson, John and Greenberg, Aaron

2010 "Families, Not Orphanages. Better Care Network Working Paper", New York.

Véase:

Office of the High Commissioner for Human Rights. Regional Office for Europe,
UNICEF and Regional Office for CEECIS. Child Protection