

T
1334

 XOCHIMILCO SERVICIOS DE INFORMACION
ARCHIVO HISTORICO

133699



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
UNIDAD XOCHIMILCO

DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

XOCHIMILCO SERVICIOS DE INFORMACIÓN
ARCHIVO HISTÓRICO

"TRIBALISMO INSTITUCIONAL"
SUBJETIVIDAD Y VÍNCULO DE LAS NIÑAS
DE "CASA-HOGAR"

T E S I S

Que para optar al grado de:
MAESTRA EN PSICOLOGÍA SOCIAL DE
GRUPOS E INSTITUCIONES

P R E S E N T A

Maria del Carmen Peña Cuanda
Directora de Tesis: Dra. Silvia Radosh Corkidi



México, D. F.

Mayo 2006

XOCHIMILCO SERVICIOS DE INFORMACIÓN
ARCHIVO HISTÓRICO

*A MI ABUELA QUETTY,
MI ÁNGEL...*

A LAS NIÑAS DE CASA-HOGAR..

*Donde quiera que se imponen mundos, se desarrollan
submundos...*

Erving Goffman, "Internados"

*Sí, dudar es pensar.
Y pensar es dudar y nada más que dudar, Se cree, se sabe, se
imagina sin dudar; ni la fe, ni el conocimiento, ni la
imaginación suponen duda y hasta la duda las destruye, pero
no se piensa sin dudar. Y es la duda lo que de la fe y del
conocimiento, que son algo estático, quieto, muerto, hace
pensamiento, que es dinámico, inquieto, vivo.*

Miguel de Unamuno, "Niebla"

*No quiero convencer a nadie de nada. Tratar de convencer
a otra persona es indecoroso, es atentar contra su libertad de
pensar o de creer o de hacer lo que le dé la gana. Yo quiero
sólo enseñar, dar a conocer, mostrar, no demostrar. Que
cada uno llegue a la verdad por sus propios pasos, y que nadie
le llame equivocado o limitado. (¿Quién es quién para decir
"esto es así", si la historia de la humanidad no es más que
una historia de contradicciones y de tanteos y de búsquedas?)*

Jaime Sabines, "Recuento de poemas, 1950 / 1993"

AGRADECIMIENTOS

A todos aquellos, quienes estuvieron conmigo de un modo u otro a lo largo de esta parte de mi vida no sólo les agradezco el hacerlo, sino que también les dedico este trabajo:

- ✧ A mis padres (Carmen, Mario, Gelines y Pedro) y hermanos (Mario, Miyú, Peter y Luigi) quienes han estado siempre y con quienes siempre estaré. A quienes adoro por todo lo que significan en mi vida.
- ✧ A toda mi familia por ser punto de partida y llegada en muchos de mis proyectos, en mi devenir.
- ✧ A mi asesora, Silvia Radosh, quien no sólo fue lectora y guía, sino una compañera en este viaje.
- ✧ A Martha Laura y las (mis) niñas de “Casa-Hogar”, esto es sólo suyo, son ustedes conmigo, fueron parte de esta fascinante experiencia, me faltan palabras para agradecerles todo lo que son y representan para mí, para este trabajo.
- ✧ A quien fue mi compañero, Jorge, porque compartió mi formación, interrogó mi reflexión y me apoyo en el proceso de investigación.
- ✧ A Moni, mi amiga, quien mantuvo en mí “el gusanito” para no abandonar este proyecto. Espero que con esto ahora sea yo quien haga lo mismo con ella. Gracias por esos intercambios con café y por el retiro de tesis en Tlalma.
- ✧ A la Dra. Yolanda Corona por haberme ayudado en el diseño del dispositivo, por compartir su gran experiencia en el trabajo con los niños y enriquecer mi proceso.
- ✧ Al Antrop. David López Cardeña, mi jefe, por involucrarse en el conocimiento de este proyecto, por compartir mis intereses y por impulsar mis logros. Gracias por el apoyo, retos profesionales y por presionarme para sacar esto del tintero.
- ✧ A todos los lectores que participaron en esto desde el inicio de la maestría y hasta la impresión del trabajo. Con sus comentarios me ayudaron a construir-deconstruir-reconstruir el proyecto dando vida y cuerpo a lo que hoy puede leerse en estas páginas. Gracias Raúl Gutiérrez por “moverme el tapete” en aquel TACO.
- ✧ A todas las personas que forman parte de mi vida, estén o no ahora, por simplemente ser o haber sido constitutivas de mí, en tanto sujeto, subjetividad. Y particularmente...
- ✧ A mi misma por mi esfuerzo, perseverancia y deseo.

“TRIBALISMO INSTITUCIONAL”

SUBJETIVIDAD Y VÍNCULO DE LAS NIÑAS DE

“CASA-HOGAR”

CONTENIDO

Prefacio	I
Introducción	III
Exhortaciones teórico-metodológicas: Del cristal con que se mira.....	3
Dispositivo e Intervención	5
El juego de los niños. Premisas teórico-metodológicas	12
Aproximación grupal	20
La Interpretación	27
Capítulo 1: De las Instituciones a La Institución	35
1.1. ¿Qué es una institución?	37
1.1.1. Noción(es) de Institución	37
1.1.2. Reflexiones sobre las instituciones totales y el asistencialismo	42
El asistencialismo	43
Las instituciones totales.....	48
1.1.3. Intervención social de la infancia	55

1.2. “Casa-Hogar”. Caso de estudio	65
1.2.1. Características generales	65
El entorno y la asistencia social... Contexto institucional	65
El Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (SNDIF)	68
Casa-Hogar dentro del Sistema	70
1.2.2. Prácticas Institucionales	74
Los procesos de ingreso y admisión	75
Las condiciones de encierro	77
El personal y los equipos multidisciplinarios	79
Los edificios	81
Sistema de castigos – recompensas	84
Vigilancia y Control	86
Noción de infancia	89
1.2.3. Los espacios	93
Construcción arquitectónica	94
Mapas del lugar de los talleres de juego	97
 Capítulo 2: ¿Qué tienen que decir las niñas? reconstrucción de experiencias y Procesos grupales	 101
2.1 Análisis de la Interacción	104
2.1.1. Ingreso y Diseño	105
2.1.2. Las Interacciones	110
2.2 Taller de juego, Grupo A	124
2.2.1. Sesión de juego 1	124

2.2.2. Sesión de juego 2	128
2.2.3. Sesión de juego 3	132
2.2.4. Sesión de juego 4	137
2.2.5. Sesión de juego 5	142
2.2.6. Proceso Grupal “A”	148
a) ¿Qué hizo el grupo con su tarea?	148
b) La organización (representación) del grupo	153
c) Emergentes que insistieron durante todo el proceso	158
2.3 Taller de juego, Grupo B	163
2.3.1. Sesión de juego 1	163
2.3.2. Sesión de juego 2	171
2.3.3. Sesión de juego 3	176
2.3.4. Sesión de juego 4	181
2.3.5. Proceso Grupal “B”	186
a) ¿Qué hizo el grupo con su tarea?	187
b) La organización (representación) del grupo	189
c) Emergentes y juegos que insistieron durante todo el proceso	195
Capítulo 3: La Institución Estallada. Las niñas de (en) “Casa-Hogar”. Palabra (discurso) y Vínculo	201
3.1 Estallamiento con respecto a “Casa-Hogar”	203
3.1.1. Prácticas Institucionales y Discursos de las niñas	203
3.1.2. Relaciones entre el personal y las niñas	208

3.2 Los vínculos –relaciones– entre las niñas. “Tribalismo institucional”	213
Capítulo 4: Conclusiones	223
4.1 Para seguir pensando... Preguntas y Reflexiones	224
4.2 La experiencia (aventura) metodológica	227
4.3 Para, de y en “Casa-Hogar”	234
4.4 A manera de cierre... ..	238
Bibliografía	241
Anexos	249
Anexo 1: Estrategia de ingreso	251
Anexo 2: Los dibujos de las niñas	253
Anexo 3: Devolución de los talleres de juego	265

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: “Organigrama del DIF Nacional”	69
Figura 2: “Organigrama del DIF y “Casa-Hogar””	70
Figura 3: “Mapa 1, Área de psicopedagogía”	98
Figura 4: “Mapa 2, “La Cámara”, cuarto derecho (visto desde el frente)”	99
Figura 5: “Mapa 3, “La Casita”, cuarto izquierdo (visto desde el frente)”	100
Figura 6: “Emergentes del proceso, Grupo A”	159
Figura 7: “Tensiones identificadas en el proceso, Grupo B”	196

ÍNDICE ANEXO 2

Anexo 2: Los Dibujos de las niñas	253
I. Producciones del Grupo A	253
Primer Sesión	
Dibujo A Carta (adelante y atrás)	253
Dibujo B Sobre	253
Dibujo C Sobre (adelante y atrás)	253
Dibujo D Carta y Sobre	253
Dibujo E Dibujo 1 y 2	254
Dibujo E Dibujo 3 y 4	254
Dibujo F Dibujo (atrás y adelante)	254
Dibujo G Carta	254
Dibujo H Sobre (Adelante y atrás)	254
Dibujo I Dibujo	255
Dibujo J Examen escuela	255
Dibujo K Exámenes resueltos (niña y mío)	255
Dibujo L Dibujo	255
Tercer Sesión	
Dibujo A (mientras discusión de los brillitos)	255
Dibujo B (Papelito de los brillitos)	255
Cuarta sesión	
Dibujo A (Figuras hechas para la invitada)	256
Quinta Sesión	
Dibujo A Carta de Despedida(Contenido y parte donde cierra)	256
II. Producciones del Grupo B	257
Primer Sesión	
Dibujo A Libre	257
Dibujo B Libre	257
Dibujo C Libre	257
Dibujo D Libre	258
Dibujo E Libre (Mío con ayuda de las niñas)	258
Dibujo F Personaje cuento – osos	258
Dibujo G Personaje cuento – osos	258
Dibujo H Personaje cuento – osos	258
Dibujo I y J Personaje cuento – osos (producciones de la misma niña)	259

Segunda Sesión

Dibujo A Libre	259
Dibujo B Libre (Copiado a la otra niña)	259
Dibujo C Libre (Adelante)	259
Dibujo C Libre (Atrás)	259
Dibujo D Libre (Adelante y atrás)	260
Dibujo E Libre (Adelante y atrás)	260
Dibujo F Libre (Adelante y atrás)	260
Dibujo G Libre (Adelante y atrás)	260
Dibujo H Libre (Adelante y atrás)	260
Dibujo I Flor que hago a una niña porque me dice que no sabe y me pide	261
Dibujo J Libre (Flor que le hace una niña a la que estaba llorando – hermanas) ...	261
Dibujo K Libre (Dibujo de una niña a otra para que deje de llorar – hermanas)	261
Dibujo L Jugando a copiar dibujos	262
Dibujo M Jugando a copiar dibujos	262
Dibujo N Jugando a copiar dibujos (Mío)	262

Tercer Sesión

Dibujo A Jugando a copiar dibujos	262
Dibujo B Jugando a copiar dibujos (mío, lo hizo casi la niña – maestra)	262
Dibujo C Tarea en casa	263
Dibujo D Tarea en casa, “tarea de verdad”	263
Dibujo E Libre (jugando a la escuelita)	263
Dibujo F Libre (jugando a la escuelita)(Adelante y atrás)	263
Dibujo G Libre (jugando escuelita) (Niña invitada)	263
Dibujo H Libre (jugando escuelita)(Mío, hecho casi por maestra)	263

Cuarta sesión

Dibujo A Libre (niña que lloró)	264
Dibujo B Libre (interrumpido por la niña – maestra)	264
Dibujo C Mío (Dictado por la niña que era la maestra)	264

PREFACIO

Dentro de los múltiples intereses que se juegan en el proyecto de vida y de investigación general que he venido construyendo, el cual busca comprender a los niños mexicanos que viven realidades diferentes o alternativas a la familia nuclear monogámica¹, se insertan los aspectos y resultados de esta investigación que es un punto por el que decidí comenzar con este gran proyecto.

Mi interés sobre la experiencia de vida de las niñas que viven en una institución surgió hace algún tiempo mientras realizaba una investigación sobre los procesos administrativos en una Institución de Asistencia Privada (IAP). A partir de esta experiencia me surgió la inquietud sobre el tipo de “escucha” y “atención” que se les da a los sujetos, sujetos de las intervenciones, sujetos asistidos-intervenidos, y si es que con esta escucha las instituciones posibilitan condiciones para mejorar sus prácticas o si sus prácticas tejen (o mejor dicho anudan) subjetividades, limitando su potencia creadora.

En consecuencia, esta investigación se aboca específicamente al acercamiento y estudio de las experiencias subjetivas (vínculos, deseos, fantasías, juegos, subjetividad, vida en la institución, principalmente) de las niñas que viven en una casa hogar (en “Casa-Hogar”), como consecuencia de la intervención del Estado esencialmente ante el maltrato y/o abuso sexual de que fueron objeto.

La casa hogar en la que trabajé pertenece al Estado, atiende únicamente a niñas de entre 6 y 18 años y cuenta con aproximadamente 260 niñas. La institución tiene diferentes áreas entre ellas la de psicopedagogía particularmente, con la que trabajé durante toda la investigación.

La experiencia de trabajo comprendió una estancia en la casa hogar de dos meses y medio – aunque el contacto con la institución inició en mayo de 2003, la estancia comprendió los meses de junio, julio y agosto del mismo año– en los que realicé diferentes observaciones, pláticas con algunas personas de la institución y los talleres de juego con dos grupos de niñas.

Mi objetivo con la realización de los talleres fue –ante todo– abrir un espacio de escucha para las niñas, trabajando con lo que ellas quisieran. En las pláticas (entrevistas) con el personal y observaciones, mi interés estuvo centrado en el conocimiento y acercamiento a las prácticas institucionales, a las relaciones con las niñas y al modo en que las miran y las piensan.

¹ Entiéndanse en este punto los niños de la calle, los niños que vivieron en la calle y ahora viven en una institución, los niños huérfanos a causa del sida, los niños “rescatados” de la pornografía infantil, los niños que viven en instituciones por “locura”, discapacidad o algún otro padecimiento, como el cáncer, los niños y niñas indígenas, los hijos de migrantes, etc.

Además de este periodo de visitas continuas después de la realización de los talleres, continué con diferentes visitas a la institución en las que se me proporcionó información muy valiosa que en el análisis de los materiales aparecía como incompleta. Este retorno a la institución lo hice varios meses después de la realización de los talleres –abril y mayo de 2004– , cuando inicié con el análisis de los materiales, dejando abierta la posibilidad de regresar en caso de que fuera necesario, hasta el momento en que concluyera la escritura de esta tesis.

Son muchas las limitaciones que existieron en el trabajo. Entre ellas me interesa destacar la falta de contacto con el personal de la institución que tiene una relación muy cercana con las niñas y cuya mirada de ellas habría sido sumamente enriquecedora.

También los límites de la interpretación de los elementos producidos por las niñas en el taller quedaran en suspenso, como nuevas líneas de investigación y en otros casos como indicativos o luces por donde mirar, pero que de ningún modo pueden pensarse más que como señalamientos o hipótesis que habría que seguir trabajando.

Por lo mismo, el análisis e interpretación de los materiales, que me llevó a formular y responder mi pregunta central de si el fortalecimiento de los vínculos entre las niñas es un soporte para la situación de encierro y abandono que viven, debe tomarse como una lectura posible construida desde mi subjetividad. Considerando que mi mirada tiene el sesgo de ser una mujer de clase media que probablemente haya percibido como más dolorosos algunos aspectos que para las niñas –que en su mayoría son de clase baja– sean parte “normal” de sus experiencias de vida.

Además, esta investigación la realicé a la par de mis estudios de maestría en psicología social de grupos e instituciones, cuyos resultados son este producto, lo cual representa otro “sesgo” importante en las concepciones y bibliografía que elegí como fundamentos del desarrollo del trabajo. Sesgo que prefiero reconocer como una postura política y teórico-metodológica desde donde me fue posible construir sentido y que forma parte de mis convicciones.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad existen un sin número de problemáticas que aquejan a la sociedad y a los diferentes actores sociales que en ella se mueven, que la integran, reproduciéndola, creándola y recreándola.

De entre la gran cantidad de problemas que se encuentran dentro de las sociedades contemporáneas, este proyecto de investigación se centró en la preocupación por dos aspectos concretos e íntimamente relacionados: por una parte, el *asistencialismo* y las *prácticas* que se llevan a cabo dentro de las instituciones que atienden a los diferentes actores de la sociedad que han sido catalogados como “vulnerables”, “marginados”, “población en riesgo social”, entre otros; y, por el otro, un grupo que ha sido muy problematizado, pero que hasta hace poco ha comenzado a recibir un “lugar” activo dentro de la sociedad, aunque aún queda un largo camino por recorrer, a saber: los *niños*.

El cuestionamiento al asistencialismo y a la intervención de las diferentes instituciones es un campo fuertemente estudiado, que recientemente ha tomado mayor auge a partir de las diferentes críticas que se estructuran en torno al Estado y a sus mecanismos de dominación. Algunos ejemplos de estos estudios y cuestionamientos hechos a la “intervención de la sociedad” se pueden encontrar en Eduardo Bustelo (1999), M. Patricia Casanova (1995, 1996), Michel Foucault (1975), Maria Esperanza Figa (1995), Erving Goffman (1961), entre otros.

Las críticas y estudios que se han estructurado también se refieren al cuestionamiento ético de las prácticas profesionales de las distintas disciplinas que participan dentro de las instituciones, incluidas la psicología, el psicoanálisis, la psicoterapia, etc, es decir, el “frente “psi”” (Patricia Casanova, 1995).

Lo más grave de las prácticas asistenciales, que continuamente son pensadas y criticadas desde diferentes miradas, es que tienen una incidencia en la subjetividad y, en general, marcan la vida de los sujetos. Las casas hogar y orfanatos están clasificados dentro de las instituciones *totales*, cuyo aspecto más “fuerte” es que dadas sus características y prácticas se vive una pérdida del *sentido de la vida* de los que participan en ellas como *internos*, como ejemplo de entre la cantidad de aspectos negativos para el sujeto que se han identificado y que caracterizan a las instituciones *totales* encontramos que se da una *mutación del yo* del sujeto desde el momento en que éste se encuentra con la barrera que separa el adentro del afuera (E. Goffman, 1961).

Este escenario de las prácticas institucionales asistencialistas y de las instituciones totales, que tuve oportunidad de vivir en una experiencia de trabajo realizada en una Institución de

Asistencia Privada (IAP) hace algún tiempo², me condujo a la definición y planteamiento de este proyecto de investigación y a hacerme múltiples preguntas sobre los intereses mismos de las personas que están siendo “atendidas” por estas instituciones, ¿Son escuchadas? ¿Qué quieren? ¿Qué demandan? ¿Qué tienen que decir? ¿Cómo viven los sujetos en sus experiencias singulares las prácticas institucionales y el encierro? ¿A los intereses de quién responden estas prácticas?

Bajo estas preguntas, que remiten básicamente a la apertura de posibilidades de “atención” o de “escucha” distinta o, simplemente, existente, a un acercamiento a los sujetos que viven en las instituciones, se construyó el interés y justificación fundamental de esta investigación. Es decir, desde un inicio los intereses y presupuestos que me acercaron al conocimiento del fenómeno de los niños que viven dentro de una institución-establecimiento estuvieron relacionados con la intención de *escucharlos*, algo que no se ofrece en estos espacios y que al silenciar las experiencias que vivieron previas a su internación genera en ellos, entre otras cosas, múltiples tensiones que aparecen en su vida en la institución, caracterizándola.

Desde que inició este proyecto me interesé por lo que *los propios niños* tenían que decir. Sólo ellos podían responder las múltiples preguntas que me hacía, pues ¿Cómo saber cuáles son sus experiencias ante el hecho de vivir en una institución? ¿Cómo caracterizar a los niños que viven en una institución sin acercarse aunque sea un poco a su subjetividad? ¿Cómo cuestionar la organización y prácticas institucionales sin la voz de los sujetos de la intervención aunada a las diversas críticas que se han elaborado?

A pesar de todos mis prejuicios, presupuestos y orientaciones teórico-metodológicas en continua construcción, durante todo el proceso de investigación tuve claro y logré *dar voz* a las niñas con las que trabajé (sujetos de la intervención de la sociedad) y con ello reconocer su lugar respecto a los otros, lo que produjo un *estallamiento* (Maud Mannoni, 1973) no sólo de la *institución* en la que realicé el trabajo de campo (“Casa-Hogar”), sino igualmente de la propia *investigación* y, evidentemente, del *investigador*.

² Hace más de tres años realicé un par de investigaciones sobre el proceso administrativo y los flujos de información entre las diferentes áreas que conformaban a una organización, una Institución de Asistencia Privada (IAP) dedicada a la atención de niños provenientes de “familias disfuncionales” de bajos ingresos, uno desde la perspectiva del enfoque sistémico y el otro desde los postulados de la planeación estratégica. Aunque las investigaciones estaban planteadas en un principio para estudiar todas las áreas, posteriormente se limitó a las áreas de psicología y del hogar – que se refiere a las cuidadoras de los niños y que en este caso son monjas pertenecientes a una congregación – puesto que, manifestaban continuamente problemas ideológicos y de comunicación. El análisis de la información recogida en el campo me llevó al cuestionamiento, desde un enfoque administrativo en un primer momento, de las prácticas que llevaban a cabo en la institución y a las consecuencias de los problemas que había entre las áreas, puesto que los más afectados eran los niños, quienes aparecían en el discurso de ambas como la razón de ser de la Asociación, pero que en realidad por la “lucha” que existía entre las personas que integraban las áreas, parecería que había un olvido de los mismos. Como resultado de este proceso de reflexión, se despertaron en mí algunas inquietudes y presupuestos sobre las instituciones de “beneficencia” o “asistencial social” y las relaciones y prácticas que dentro de ellas existen, inquietudes que no alcanzaban a ser respondidas desde la perspectiva bajo la que estaba realizando el trabajo, siendo una de las principales razones que me acercaron a la psicología social, concretamente a la propuesta de la maestría en *psicología social* de grupos e *instituciones*, y al planteamiento y definición de este trabajo de investigación.

Así, al avanzar en este fascinante proceso de investigación tuve que replantear el tema en varias ocasiones, recurrir, rediseñar y generar herramientas metodológicas que me ayudaran a dar lectura a los materiales que se produjeron a lo largo de la intervención.

El proyecto que presenté para el ingreso a la maestría llevaba por título *“Las afecciones en el desarrollo psicosocial del niño proveniente de familias disfuncionales de bajos ingresos en México”*, fue modificado prácticamente desde mi ingreso a la maestría principalmente por considerar algunas nociones que en su “naturalización” se erigen como obstáculos epistemológicos (Gaston Bachelard, 1948), a saber: el determinismo del desarrollo infantil y el ideal del niño; la familia monogámica como sistema; las investigaciones en ciencias sociales con enfoque positivista y el papel y lugar del investigador en ellas; el individuo como idea de un ser dueño de su voluntad, íntegro e indivisible, etc.

Al considerar nuevas posturas teórico-metodológicas y trabajar con nociones completamente distintas a éstas, fue inevitable que el proyecto comenzara a cambiar en un proceso continuo que podría decirse que se cerró con la escritura de este trabajo.

El nuevo proyecto, que en aquel momento se titulaba *“¿Qué tienen que decir los niños? Estudio de deseos y fantasías en niños institucionalizados”*, ya establecía y definía la orientación que se mantuvo a lo largo de todo el proceso. Se centraba en estudiar al sujeto deseante dentro de una institución total (E. Goffman, 1961), soportado por un dispositivo que posibilitara un despliegue discursivo de los sujetos, una escucha atenta y flotante (R. Barthes, 1995), y un acercamiento al conocimiento de su experiencia y subjetividad.

No obstante, al realizar distintas búsquedas encontré que los estudios con niños que viven en una institución en los que se pretende conocer la experiencia y adentrarse en el campo de la subjetividad en México resulta ser un campo poco explorado, es decir, es casi inexistente el estudio grupal desde el juego libre con sujetos que comparten una problemática social concreta, en una cultura igualmente específica.

Al llevar a cabo una primera búsqueda de los trabajos que se han elaborado³ sobre niños, en general, y bajo la misma perspectiva que planteaba, en particular, me encontré que la mayoría de las investigaciones giraban alrededor de muy pocos tópicos y que estos en su mayoría presentaban connotaciones negativas⁴. Esto me condujo a reflexionar sobre la

³ En este primer acercamiento recurrí a la base de datos con que cuenta la UNAM de las tesis elaboradas en las diferentes escuelas que integran a la UNAM y en la facultad de psicología correspondientes a nivel de licenciatura, maestría y doctorado.

⁴ Haciendo una breve descripción de estos tópicos menciono los que a mi consideración resultan más importantes, no sin antes resaltar que se trata de estudios realizados con niños de la calle, institucionalizados y/o de casas hogar y, en muchos otros casos, se trata de estudios comparativos entre estos niños y niños que viven en “hogares estructurados”: Repercusiones de la ausencia de los padres; Psicopatía de los niños; La depresión en los niños; La agresión en los niños; Trastornos de conducta de niños que son objeto de violencia intrafamiliar; La influencia de la institucionalización en el desarrollo emotivo y psicomotor de los niños; Las afecciones en el rendimiento escolar, las diferencias-deficiencias en el desarrollo intelectual y los problemas en el aprendizaje de niños; Problemas de los niños en su adaptación social y en el establecimiento de relaciones afectivas; Problemas y afecciones en el desarrollo psicomotor; Maltrato infantil, su influencia en la pérdida de vínculos y en los problemas en las relaciones afectivas; Inseguridad de los niños; y, La angustia en los niños.

mirada bajo la cual se ha estudiado a los niños “institucionalizados” como niños depresivos, agresivos, angustiados, inseguros y con problemas de adaptación social y de aprendizaje, entre otros, es decir, niños con problemas, ¿o serán niños problemáticos?.

El análisis de la problemática que presentan los niños y las prácticas asistencialistas e institucionales, me llevó a reflexionar sobre la interrelación que existe entre ambas, pudiendo pensarse que la primera es consecuencia de las segundas. Es precisamente en este anclaje donde emerge otra razón de la relevancia tanto teórica, como social de este trabajo, puesto que plantea un abordaje distinto a la situación de los niños que viven en una institución y la posibilidad de comprender de un mejor modo su situación específica y experiencia singular, contemplando el contexto en el que se encuentran inmersos.

En este sentido, y buscando salir del “estigma” o premisas negativas que se tiene sobre estos niños, planteé *el juego libre y los discursos colectivos (grupales)* como carentes de connotación positiva o negativa, como expresiones subjetivas de la realidad que viven.

Además, para comprender al “otro”, a quien se estudia, es necesario hablar un lenguaje común. Todo parece indicar que desde hace mucho tiempo los niños y los adultos hemos hablado un lenguaje distinto, privilegiando el de los segundos sobre el de los primeros. Entonces, ¿cómo puede uno acercarse al estudio y comprensión de los niños si el lenguaje no es el mismo? Considero que por medio sus juegos (*juego libre*) los niños (*en grupo*) pueden manifestar sus experiencias en un lenguaje propio y que, por lo tanto, resulta ser un modo privilegiado de acercamiento.

Pero no sólo el acercamiento a distintas perspectivas teórico-metodológicas y la revisión, comentarios y lectura de otras personas fueron disparadores para las modificaciones del proyecto, igual o más importante fue el trabajo de campo y el análisis e interpretación de los materiales.

En la realización del trabajo de campo y lectura de los materiales permití que el trabajo fluyera, dejándome llevar por los sujetos, que fueran ellos los que delimitaran y definieran –a través de sus insistencias, discursos, juegos, omisiones, etc.– el rumbo de la intervención bajo mi propuesta y encuadre. Esto me permitió descubrir y alcanzar cuatro aspectos que para mí son aprendizajes y para la investigación logros:

- a) Pude aproximarme al conocimiento del otro a través de su reconocimiento, es decir, pude acercarme al conocimiento de las *experiencias subjetivas (deseos, fantasías, vínculos, juegos, vida institucional, historia, etc.)*⁵ de las niñas de “Casa-Hogar”.
- b) Descubrí la riqueza inagotable del *juego libre* como lenguaje infantil y la potencia de producción del *trabajo grupal* como estrategia metodológica.

⁵ Como puede apreciarse no abandoné el estudio de las fantasías y deseos planteado en un principio. Empero, al explorar la riqueza que se desplegó en el trabajo con las niñas consideré que centrarlo en éstos lo limitaba y dejaba afuera muchos elementos igual de importantes en las experiencias subjetivas de ellas.

- c) De la visión y construcción que hice de las instituciones, de su rigidez, de los aspectos negativos que sostienen en torno al asistencialismo y las instituciones totales, en el momento de *dar un lugar y voz a las niñas* y analizar con mucho detenimiento los emergentes y elementos de sus discursos se resignifican las prácticas institucionales y me doy cuenta que el *poder* se atenúa por la *resistencia* – siempre existente en una relación de poder– y su fuerza y totalidad casi aparecen como *ilusiones colectivas* que sostiene, es decir, aparece la ***institución estallada***.
- d) Las actitudes sometedoras y autoritarias que se tejen desde la institución y su personal, que marcan y atraviesan las relaciones que se tienen con las niñas, son vividas desde la resistencia, de un modo activo, y contribuyen a la *reorganización de las formas de vinculación* que éstas sostienen con los demás. Logré ver lo “invisible de lo visible”, estos “nuevos” sentidos del vínculo que están ahí y que denomino ***tribalismo institucional***.

Me detengo brevemente en este último punto por ser de capital importancia en esta investigación. El *tribalismo institucional* es una forma en que se reorganizó socialmente la vida en “Casa-Hogar” y que refiere a las características de los vínculos entre las niñas. Aquí se encuentra la apuesta teórico-metodológica central de esta tesis y está apoyada por la propuesta de Michel Maffesoli (1988) y los hallazgos del trabajo de campo.

Estas formas de lo social, las tribus, se caracterizan, entre otras cosas, por: 1) Adquiere importancia porque genera un sentimiento de pertenencia; 2) Agrupamiento que sirve para luchar contra la adversidad que rodea a los miembros de una comunidad específica; 3) Cobra fuerza y sentido por la proximidad, porque se comparte un territorio; 4) El “estar-juntos” más que el tener un proyecto, como elemento cohesionante.

Además, este “descubrimiento” de organización social nos obliga a pensar, por una parte, que la multiplicidad de realidades nos conducen a la necesidad de reconocer que existen alternativas a la familia para desenvolvernos dentro de la sociedad y para constituirnos como sujetos. Tan sólo un caso de estas realidades alternativas a lo que idealmente se plantea, son los niños que no viven con sus padres, intervenidos por la sociedad, y que encuentran en algunas instituciones *un lugar para vivir* –parafraseando el título de un libro de Maud Mannoni (1983)– y desarrollarse como alternativa ante una condición de ausencia⁶ de familia. Al ser una alternativa, sale de los planteamientos teóricos generales y presenta una serie de singularidades que me parecen necesarias de estudiar y conocer con la finalidad de comprender y conocer mejor estas “otras realidades”. Y, por la otra, que las estrategias del poder y los planteamientos institucionales tienen resquicios desde los cuales los sujetos construyen alternativas a partir de la resistencia.

Por otro lado, es difícil hacer un recuento de toda esta experiencia, pero creo que he logrado que gran parte de ella se encuentre en estas páginas, pues son fruto de este andar. Muchos de los elementos de esta experiencia pueden leerse a lo largo de esta tesis y muchos otros vivirán sólo en mi memoria.

⁶ Téngase presente que ausencia no es lo mismo que inexistencia.

Pero lo más importante que trato de decir y que representa un aprendizaje personal y un reconocimiento en las investigaciones en ciencias sociales y en la construcción metodológica es que siempre que se escucha al otro inevitablemente deberá replantearse continuamente lo que en un origen se define como apuesta, como proyecto de investigación, porque cada sujeto es único y en tanto tal lo que en un encuentro de singularidades se produce no puede ser más que *singular e impredecible*.

Además, aunque este proyecto de investigación puede ser justificado desde diferentes “lugares” o aspectos que manifiestan su relevancia teórica, metodológica y social, me parece que siempre destaca uno que es el interés mismo del investigador, en este caso el mío, que permite la consecución de la investigación y que desde este interés se encuentran razones suficientes para justificar cualquier proyecto de investigación, que facilitará que pueda generarse aprendizaje y que se alcancen los objetivos que se plantea.

De mi interés se desprenden dos aspectos de mi implicación que a lo largo de mi proceso de formación en la maestría me fue posible vislumbrar:

- Detrás de mis ideas se encontraba un supuesto del “ideal” de la “normalidad”, es decir, una preocupación por la desviación. Desde este lugar me hice continuamente preguntas acerca de lo que sucede con los niños que no viven con sus padres.
- Por otra parte se encuentra el interés que despertó en mi el acercamiento a la teoría psicoanalítica y mi *deseo* por querer explicar a partir de ésta, con la intención de mantenerme cerca y profundizar más en sus postulados. No obstante, la intervención y lo que desde ella se produjo me hizo ver que a pesar de ser un importante referente teórico, no resulta suficiente para explicar toda la problemática de investigación.

El ver estos elementos a lo largo de mi formación y proceso me permitió replantearlos a mi favor para el desarrollo de la investigación, evitando que fueran obstáculos en su(mí) devenir.

En resumen, el acercamiento y cuestionamiento de la experiencia subjetiva de los niños que viven en una institución de encierro, la preocupación por acercarme al conocimiento del fenómeno desde los discursos de los propios sujetos, me condujo por caminos que no había pensado y me permitió acercarme desde un caso particular (estudio de caso con las niñas de “Casa-Hogar”) al modo en que *se significa la vida dentro de una institución y de cómo se generan desde los vínculos alternativas para vivir, para soportar la separación-ausencia de sus familias y la condición de encierro*.

Por todo lo dicho, este trabajo no es más que una (re)construcción de la experiencia de trabajo (intervención) en una institución (“Casa-Hogar”), con dos grupos de niñas que viven en ella. Para la exposición y escritura de esta experiencia organicé el trabajo en cuatro capítulos que además de facilitar la comprensión de la misma, tienen una coherencia en su presentación por estar relacionados entre sí.

Si bien son cuatro capítulos, incluí al inicio un apartado denominado *Exhortaciones teórico-metodológicas: Del cristal con que se mira*, que me parece sumamente importante y que se inclusión responde a la finalidad de situar a cualquier lector bajo el posicionamiento que se encuentra detrás de toda la tesis. En él expongo teóricamente una serie de nociones, abarcadas a partir de cuatro temas (Dispositivo e Intervención; El juego de los niños. Premisas teórico-metodológicas; Aproximación grupal; y, La Interpretación), que resumen la orientación y soporte de este trabajo de investigación y que sin su lectura posiblemente no podría entenderse el contenido de los demás apartados⁷.

En el primer capítulo se encuentra un acercamiento a las nociones de *institución, asistencialismo, instituciones totales, intervención social de la infancia* que son elementos desde los que se caracteriza a “Casa-Hogar”, al tiempo que permiten ubicarla como un “tipo” particular de intervención de la sociedad. De estas generalidades se pasan a las particularidades de esta última, empezando por identificar su *contexto institucional y marco normativo*, para pasar después a la descripción y análisis de *sus prácticas institucionales*. Éstas últimas representan un punto central que se retoma continuamente en los capítulos siguientes.

En el segundo, primero se analizan *las interacciones* tanto con las niñas, como con el personal de la institución, pasando por la descripción de las estrategias que se siguieron para el ingreso al campo por haber atravesado la construcción del dispositivo y la intervención. Después, se abordan de manera detallada los materiales que se produjeron en los *talleres de juego* con cada grupo de niñas (*Grupo A y Grupo B*), pasando de la descripción, análisis e interpretación de cada una de las *sesiones de juego* a los de los *procesos grupales*.

La integración de los dos primeros capítulos, capítulo tercero, condujo a pensar en la *institución estallada* (Maud Mannoni, 1983) en la medida en que se ubicó el lugar de las niñas con respecto a otros: por un lado, con *respecto a “casa-Hogar”, sus prácticas y personal* (enfaticando las relaciones que tienen con éste); y, por el otro, con *respecto a ellas mismas*, de donde surge la hipótesis principal de esta tesis, a saber: *los vínculos entre las niñas ocupan un lugar central en sus vidas, pues se erigen como soportes para su situación (separación de sus familias y condición de encierro, “institucionalización”) que por su dinámica pueden entenderse y explicarse como un tribalismo institucional*.

En el cuarto se incluyen una *serie de reflexiones* a las que llegué después del análisis e interpretación de los materiales y en general de todo el proceso de investigación, haciendo “un cruce” (si puede llamarse así) entre el material teórico revisado y los aspectos que se observaron en el campo (material práctico), es decir, las *conclusiones*.

⁷ Es en este apartado en donde puede encontrarse las nuevas posturas teórico-metodológicas y nociones que redefinieron radicalmente el proyecto que construí para le ingreso a la maestría.

EXHORTACIONES TEÓRICO-METODOLÓGICAS: DEL CRISTAL CON QUE SE MIRA

Las posibilidades de investigación en el campo de las ciencias sociales son múltiples y muy variadas dependiendo —entre otras cosas— de los posicionamientos teóricos y metodológicos con que uno se acerca a los diferentes fenómenos de la realidad social a estudiar.

Además, la investigación y el trabajo con niños es un campo de una riqueza inagotable que plantea múltiples problemáticas en la aproximación, al tiempo que despliega una gran riqueza en el abordaje en tanto que desborda o presenta infinidad de posibilidades creativas en el ámbito de las metodologías cualitativas en ciencias sociales, particularmente en la psicología social, desde una perspectiva específica que se trabaja en la UAM Xochimilco, que es la que orienta no sólo mi formación, sino también mi postura y convicción y puede encontrarse a lo largo de todas las páginas, aunque de manera particular en las que componen este primer apartado.

En este sentido, me interesa antes de pasar a los capítulos que conforman esta tesis, hacer una reflexión sobre los posicionamientos teórico-metodológicos que orientaron mi experiencia de intervención, al tiempo que compartir la riqueza de un acercamiento desde esta mirada particular y todas las interrogantes que surgen con cada una de las nociones que involucra dicha mirada.

Son muchos los estudios y trabajos con niños que pueden encontrarse. No obstante, la particularidad de hacer *trabajo en grupo* con fines de investigación y bajo una mirada en la que se privilegia la *subjetividad*, al *sujeto*, en la que el posicionamiento del investigador en la creación del *dispositivo* privilegia ante todo el *reconocimiento del otro* —lo que plantea a su vez una serie de elementos que definen los fines de la investigación y la reflexión sobre lo político y lo ético entre los múltiples atravesamientos que se juegan en los procesos del investigador y de la investigación— no es un área del todo explorada y, en consecuencia, abre posibilidades de establecer nuevos diálogos en el campo de investigación, al tiempo que con cualquier persona interesada en el estudio y conocimiento de los niños para construir nuevos acercamientos y posibilidades metodológicas, ya que están en continuo cuestionamiento, reflexión y (re)construcción, es decir, en devenir constante.

Una forma de establecer este diálogo es a través de la explicitación de las principales nociones a que me refiero. De este modo mi interés es esbozar una reflexión básicamente teórica sobre los lugares —miradas, lecturas— que orientaron mi intervención, en particular, y mi investigación, en general.

En otras palabras, el contenido de este apartado tiene una intención doble: por un lado, explicitar los elementos teóricos y metodológicos que orientan, organizan, definen, delimitan, posibilitan la comprensión y el trabajo en sí realizado que se encuentra en estas páginas; por el otro, proporcionar al lector un instrumento (teórico-metodológico) que lo sitúe en una forma particular de construir conocimiento y realizar investigación, es decir, proporcionarle los anteojos que necesita para poder leer esta tesis, pues téngase presente que todo depende del *cristal con que se mira*.

Así, en un primer momento trabajo las nociones de *dispositivo e intervención* en el marco de la investigación en ciencias sociales, planteándolas como inseparables en la construcción y diseño de la estrategia metodológica. De esta reflexión paso a los dos elementos que articulados conformaron los supuestos centrales del dispositivo e intervención de mi investigación, a saber: *el juego y la aproximación grupal*.

La reflexión del *juego libre* como estrategia de aproximación a los niños, abordada en el segundo apartado, me conduce a plantear algunas otras nociones clave que orientaron mi trabajo y que son para mí un posicionamiento teórico fundado en una convicción, como son: *sujeto y subjetividad, relación sujeto-lenguaje y lenguaje-juego, y la entrevista en el campo de la subjetividad*.

El segundo elemento del dispositivo, la *aproximación grupal*, lo abordo desde una serie de preguntas que van desde los aspectos teóricos sobre lo que hace al grupo, la grupalidad, hasta los aspectos característicos del trabajo en grupos de niños que construyo desde mi experiencia.

En el cuarto y último apartado expongo el tema de la *interpretación*, recogiendo muchos de los aspectos que elaboro en los apartados anteriores, profundizando en la cuestión de la *singularidad* y el *estudio de caso* y planteando una serie de paradojas e interrogantes que se abren con este espinoso tema.

Dispositivo e Intervención

Explicitar mi posición teórica sobre las nociones de *dispositivo* e *intervención*, tarea nada sencilla, tiene su intención en el marco de este trabajo. Estas nociones, en su complejidad y caracterización, son puntos de partida para todos los planteamientos posteriores además de que definen de más de un modo la orientación de mi investigación. Comenzaré por la de dispositivo y de sus relaciones con la de intervención pasaré a ésta tratando de dejar ver sus anclajes y los motivos por los que no pueden concebirse por separado.

Si se toma la noción (metáfora) de *dispositivo* fuera del ámbito de la investigación –como se ha hecho en muchos trabajos– ésta se presenta como extensible a cualquier aspecto, sugiriendo que todo “es” o “puede ser” dispositivo. Lo que hace patente esto es, de algún modo, la potencia de la metáfora como figura, pues desde cualquier referente teórico uno puede jugar con la noción por analogía, acomodándola, creándola y recreándola para explicar los modos o formas de concebir y pensar al mundo, a las sociedades, a los fenómenos sociales, a las relaciones, a las instituciones, a los grupos, a los sujetos, a las investigaciones, etc.

En un intento por esclarecerme lo que entiendo y para mí significa el dispositivo, y partiendo de múltiples lecturas en torno al tema, diría que: *resulta ser una metáfora que sirve para explicar el “funcionamiento” de cualquier cosa(s) y, por lo mismo, el dispositivo está en cualquier parte, todo es dispositivo. Pero, lo curioso resulta ser que está sólo si hay más de una cosa de la que se habla, y está en ese espacio en el que no pertenece ni a una ni a otra, pero que hace posible la relación entre ambas, incluso podría decirse que es la relación misma que se establece entre ambas en un momento y espacio socio-histórico dado*¹.

Con esta explicitación no pretendo construir una definición del dispositivo ni mucho menos, pues justamente la riqueza de la metáfora en el ámbito de la investigación es su *indefinición*. Más bien, me interesa señalar que el lugar en el que pienso al dispositivo es el de la *relación*.

Además, antes de entrar en la reflexión del dispositivo en el ámbito de la investigación, me interesa tomar la noción de Foucault del dispositivo, según la lectura de Gilles Deleuze (1989:155), pues considero que es un referente importante para lo que quiero decir posteriormente.

¹ Aún en este intento de “clarificación” puede ya leerse una orientación de la noción, debido a que por más que uno quiera descolocarse esto es imposible, puesto que siempre se miran, leen, escuchan y, por lo tanto, interpretan las cosas desde un lugar específico y singular. Este lugar tiene que ver con la experiencia y, por lo tanto, con la *implicación*.

“Lo cierto es que los dispositivos son como las máquinas de Raymond Roussel, según las analiza Foucault; son máquinas para hacer ver y para hacer hablar”.

Hago un paréntesis. Para mí, falta un elemento de suma importancia en esta metáfora de la máquina y el dispositivo. Me parece que igualmente estas máquinas están diseñadas potencialmente para la acción de los sujetos, así yo agregaría máquinas para hacer *hacer* o para hacer *actuar*. Además encuentro una limitación importante en la metáfora de la máquina, y se refiere a que la “materia prima” que se “introduce” en la máquina está caracterizada por una serie de procesos no previsibles que le dan cuerpo real y producen resultados diferentes a los esperados, es decir, se introducen subjetividades, fenómenos sociales, acontecimientos (experiencias), etc., entonces ¿qué es lo que se obtiene?

Aún así la riqueza que encuentro en esta concepción del dispositivo es la de pensar en la *máquina*, como una *construcción humana*, encaminada a *ciertos fines*, cuestión que está en íntima relación con el diseño metodológico de una investigación.

Tomando al dispositivo dentro del contexto de la investigación², es decir, poniéndole “apellido” –dispositivos de investigación, de análisis, de intervención– agregaría a mi entendimiento del dispositivo antes explicitado que para mí *el dispositivo de investigación resulta ser la explicación y la posibilidad de la relación objeto(sujeto) de investigación–sujeto investigador, una relación espacio-temporal, que al ser social resulta ser construida por el ser humano*, permitiendo el uso de la metáfora de la máquina, como construcción, invento, diseño, modelo humano.

Esto abre igualmente la reflexión hacia la investigación pensada como *intervención* o a ver en la intervención una *potencia vincular* por exigir o implicar el reconocimiento del otro, aspecto que retomaré más adelante. Al tiempo que introduce una mirada particular de la investigación y, en consecuencia, de la metodología como procesos creativos y cambiantes dada la *interacción* con los sujetos de la investigación.

Claudia Salazar (2004:4-5) comenta de manera muy clara, sobre la construcción del dispositivo dentro de la mirada particular de investigación que he venido comentando y que es la que se tiene en la UAM-X:

“El dispositivo como maquinaria *produce* una imagen-momento que es soporte para una operación de *significación*. *Es parte de esa operación al mismo tiempo que la desborda*. Es decir, la construcción de un dispositivo de investigación-intervención es la acción de articular un conjunto de estrategias de reflexión, elucidación, exploración y constituye fundamentalmente el intento de apertura de espacios de diálogo, diseñados de manera singular conforme a los interlocutores y las

² Pero no me refiero a cualquier clase de investigación, en primer lugar hago referencia a la investigación en el campo de las ciencias sociales de corte cualitativo. Además, me refiero a la “investigación-acción”. Por último, hablo de la investigación en psicología social, en la que están presentes algunos paradigmas que dan forma y sustento a la misma: como el de la subjetividad, el de la noción del sujeto, el del deseo e inconsciente, el de la complejidad, etc.

condiciones de posibilidad de ese diálogo, con la intención de que se produzca material discursivo en circunstancias de *mínimo control, con máxima densidad de contenido y de expresividad, y con participación activa y reconocida de los sujetos de la investigación*".

La articulación de estas estrategias retoma y se sostiene en algunas de las herramientas metodológicas de la investigación cualitativa en ciencias sociales, como son: la entrevista individual o grupal –con las múltiples variantes que uno encuentra en ellas–; la observación; el diario de campo; la dramatización, etc. Ahora, lo interesante de esta propuesta es que, por un lado, al combinarlas en el diseño de las estrategias uno se ve obligado –con la riqueza que esto supone– a pensar o “tejer” las relaciones de la multiplicidad de contenidos (materiales, producciones) que se desbordan con cada una de estas herramientas; y, por el otro, a pensar en las características de las herramientas o en ocasiones, incluso, a reinventarlas o modificarlas con base en el acercamiento que uno hace al campo y lo que se plantea como problema y objeto–sujeto de investigación.

Esto conduce necesariamente a la reflexión sobre lo que se produce con el dispositivo desde esta mirada, es decir, a los resultados o materiales. Pero antes de esto quisiera mencionar algunos aspectos sobre la intervención, porque estos tienen relación con este punto y permiten comprenderlo de un mejor modo.

A lo largo de estas páginas he venido hablando de intervención sin reparar en su significado y, aún más importante, en el lugar desde donde se está pensando en este trabajo.

“Intervenir (del latín *interventio*) es venir entre, interponerse. Por esta razón, en el lenguaje corriente, esta palabra es sinónimo de mediación, de intercesión, de buenos oficios, de ayuda, de apoyo, de cooperación; pero también, al mismo tiempo o en otros contextos, es sinónimo de intromisión, de injerencia, de intrusión en las que la intención violenta, o cuando menos correctiva, se puede convertir en mecanismo regulador, puede asociar la coerción y la represión para el mantenimiento o el restablecimiento del orden establecido”. (Jacques Ardoino, 1980:13)

En este sentido abro una diferenciación que está presente en este trabajo de investigación. Hay formas distintas de pensar la intervención, una de ellas sería la intervención social o de la sociedad –en la que generalmente impera el “asistencialismo”, la “beneficencia”, aunque no se desconoce la gran aportación a la intervención de la sociedad que está haciéndose desde la promoción³, como alternativa rescatable– que está más allá del contexto

³ La promoción se encuentra “desvinculada” –si es que esto se puede en realidad– de los intereses en que se ha encontrado inmiscuida la asistencia a lo largo de su historia. Me refiero a las clases dominantes que fundamentan en alguna medida la actividad asistencial: la Iglesia, los particulares –o ricos siguiendo la lógica del mercado y la visión de caridad que aún se encuentra en las instituciones de asistencia privada– y el Estado, pues las propuestas de la promoción se generan de las problemáticas que no están entre las prioridades de la política, y que al mismo tiempo carecen de interés e importancia para los sectores más pudientes de la sociedad, en términos económicos y políticos. Esta separación da una caracterización especial a la promoción, sus prácticas tienen orígenes y destinos diversos, sus formas de pensar a los sujetos a quienes dirigen sus esfuerzos son igualmente diferenciados, se generan en el seno mismo de las problemáticas, por

metodológico. La intervención que está realizando “Casa-Hogar” se remite a las prácticas asistenciales y, por lo mismo, tiene mayor relación con pensarla como mecanismo regulador y mantenedor del orden establecido, tal como propone y comenta Jacques Ardoino.

Esto plantea una paradoja interesante. El tipo de intervención que desarrollé fue aquella que está fundamentada en una construcción metodológica que en su seno quiere dar cuenta de la experiencia de los “intervenidos” –de los niños que viven en una institución– y del sentido y orientación de esta última, es decir, generar reflexión sobre las prácticas asistenciales desde la voz o dando voz a los sujetos de intervención a partir de otra intervención. He aquí la paradoja del proceso de investigación en el campo de las ciencias sociales: el sujeto de investigación al que se interviene desde el contexto de la investigación y metodología está siendo intervenido desde otro lugar, desde un tipo de prácticas institucionales. Entonces hay una doble intervención contradictoria en los supuestos teórico-metodológicos que la orientan. Para ver esta diferencia con mayor detalle quiero volver a la reflexión sobre los diferentes modos de pensar la intervención.

Ante el tipo de intervención de la sociedad ¿qué alternativa surge desde la investigación? Básicamente esto se encuentra necesaria y definitivamente articulado con un posicionamiento paradigmático –en el sentido de “adhesión” a un paradigma– en el campo de las ciencias sociales, que está relacionado con lo que comentaba del dispositivo.

“Lo que especifica bien un método en relación con las técnicas que emplea es la definición del objeto al cual se va a aplicar, objeto que, por otra parte, presupone; esto implica ya una toma de partido científica y con respecto a los modelos de referencia. Pero, en un segundo grado, el método se revela como producto de ideologías y de filosofías subyacentes. Es esto, precisamente, lo que hemos querido mostrar para el caso particular de la intervención”. (Jacques Ardoino, 1980:21)

actores más involucrados y pertenecientes a las problemáticas mismas en muchos casos, se sustenta en la apuesta por lo dialógico entre los participantes. Esta diferenciación se construye desde el hecho mismo de que surge entre los sectores público y privado, y considerando que estos son los “(...) encargados legitimados de la asistencia en México” (Martha Patricia Casanova, 1996:5). Para hacerlo más claro recorro a lo que comenta Rafael Reygadas (1998:24-25,55) “La palabra promover proviene del verbo latín *promovere*, que quiere decir mover hacia, mover en favor de... La promoción no se refiere sólo ni primordialmente al discurso, sino a una praxis que implica reflexiones y acciones articuladas, de cara a problemas concretos; se refiere a la congruencia entre la palabra, los estilos de trabajo y los métodos propuestos para enfrentar conjuntamente los retos externos (...). La promoción se distinguió de las prácticas asistenciales al expresar un imaginario distinto, que reconocía los derechos más elementales como pensar de manera independiente y desplegar estrategias y prácticas sociales determinadas a partir de decisiones autónomas y más horizontales”. Es así como, la promoción surgió desde los actores y problemáticas mismas, vinculadas con algunos movimientos sociales importantes de los años recientes: los movimientos agrícolas, sindicales, estudiantiles, etc., y, por lo mismo, sus postulados y modos de acción se diferencian considerablemente a los de la asistencia. Por esto la promoción representa una alternativa (véase el Capítulo 4 “Conclusiones” de esta tesis a todos aquellos aspectos criticables del asistencialismo y las instituciones totales (véase el Capítulo 1 “De las Instituciones a la Institución” de este trabajo).

Al hacer referencia al objeto de estudio y su construcción estoy evocando necesariamente a la relación sujeto-objeto, que dentro de esta perspectiva sería *relación sujeto-sujeto*, lo que da por resultado que la intervención se refiere a la *relación*, en otras palabras, al *vínculo*.

Como ya dije, la intervención es una potencia, una *potencia vincular*. Al hablar entonces de *vínculo* se entra directamente en el terreno de la *reciprocidad*. La intervención en su potencia de afección no puede ya pensarse en un solo sentido, se borran el intervenido y el interviniente y aparecen dos sujetos en situación dialógica. Aunque no se niega que siguen existiendo lugares diferenciados de cada uno de ellos, pero lo que se trata de borrar es el sentido que se da de uno *sobre* el otro.

Esto conlleva necesariamente a *pensar al sujeto*, pensarlo desde un lugar distinto. En la psicología social nos movemos en el ámbito de la experiencia, de la significación y de la creación de sentido y justamente en este movimiento es en donde se ubica la propuesta de intervención de esta investigación.

Al pensar en la experiencia –“como hecho de conocimiento y al mismo tiempo la experiencia como objeto de elucidación” (*dixit* Raymundo Mier⁴)–, del sujeto, reconocerlo como tal, darle un lugar de interlocutor válido, puede entonces plantearse la finalidad de la intervención.

“La creación de autonomía, finalidad de toda intervención éticamente fundada –si seguimos a Castoriadis– no aspira ni al apuntalamiento de identidades, ni a la fijación de la imagen de una totalidad cerrada de los procesos sociales. La intervención tiene como única alternativa ética el acrecentamiento de la autonomía de los sujetos sociales en un campo instituido. Así, la intervención apunta a *crear* condiciones que suspenden, cancelan o reconstruyen simbólicamente la propia heteronomía en otros órdenes de la trama de regularidades y otros campos normativos”.(Raymundo Mier, 2002:39)

Finalmente, hay otros dos aspectos de la intervención que es importante puntualizar. La intervención si bien es *potencialidad de vínculo*, en su condición de irrupción de un tercero en un orden establecido y preexistente, también, y por lo mismo, es *acto violento*. Pero lo importante es que únicamente a través del *acto es factible la potencia*. De acuerdo a lo que comenta Raymundo Mier (2002) esta violencia tiene dos rostros (tal vez entre muchos otros más): *la voluntad de poder y la voluntad de saber*.

Estos rostros se relacionan con el segundo punto que quería tocar: *la demanda*. No considero que exista una intervención sin demanda. En mi investigación no existió una demanda “previa” y, en consecuencia, explícita. En apariencia podría creerse que es porque no la hay. Sin embargo, en estos casos estamos ante un origen difícilmente reconocible, difuso, vago, que tiene múltiples orígenes –institucionales, sociales, culturales, etc.–, orígenes que conducen en última –o primer– instancia a los rostros de la violencia

⁴ Correspondiente a la clase impartida el 23 de octubre de 2002, Seminario Teórico-Methodológico, Maestría en Psicología Social de Grupos e Instituciones.

mencionados anteriormente. Además, la demanda no es posibilitador ni mucho menos vehículo del vínculo.

“(…), la demanda no es nunca un momento inaugural de ningún vínculo: toma su forma y su expresión de las propias condiciones simbólicas de ese vínculo, de sus reconocimientos de identidad, de sus juegos regulatorios que hacen posible el encuentro con el otro”. (Raymundo Mier, 2002:21)

Haya o no demanda previa⁵, uno como investigador asume la violencia que se genera o que conlleva toda intervención. Pero el problema no es este. Lo problemático de la intervención en su cualidad violenta tiene que ver con un posicionamiento ético –además de fundarse desde este lugar de generador de autonomía– que tiene que ver con dos aspectos igualmente centrales:

- La *interpretación* tanto *in situ*, como la que se hace posteriormente. Me parece que esta puede ser la parte más violenta, por lo que es la que habría que cuidar más en una intervención.
- El *lugar del otro y del investigador frente a ese otro*, que tiene que ver finalmente con las luchas fuerzas o las relaciones de poder que entran en juego en el encuentro, en la interacción.

Y justamente quería llegar nuevamente al *lugar del otro* en la intervención y en el dispositivo para cerrar la reflexión con los materiales que desde esta forma de pensar la investigación se “generan”. Para lo cual remito a lo que comenta Claudia Salazar (2004:7), por dejar esclarecido este aspecto sin cerrarlo a la reflexión.

“No es el investigador quien produce un *saber sobre* los sujetos de su investigación sino es la interacción entre él mismo y los sujetos, de los sujetos entre sí en el marco del dispositivo, quienes producen un saber sobre sí mismos que ilumina ámbitos de la realidad social a la que están interrogando... No *extrae* información del campo, sino que *introduce* al investigador en un campo de reflexión compartida”.

No profundizo más en esta cuestión del tipo de materiales que se producen con ciertos posicionamientos de investigación por ser un tema que atraviesa y está presente en todos los demás puntos que trabajo a continuación.

En conclusión, el diseño del dispositivo y de la intervención en el campo de la investigación en el marco de las ciencias sociales lleva implícitas una serie de nociones – algunas de las cuales ya fueron explicitadas– que definen el modo de pensar y construir al sujeto de estudio en su complejidad característica.

⁵ Como lo trabajo en el apartado “*Análisis de la interacción*” del **Capítulo 2**, en el momento en el que se acepta una investigación y se realiza se construyen *demandas* que son igual de analizables e interesantes a que si hubiera una previa explícita.

La explicitación y construcción de estas nociones permite comprender en gran medida los elementos generales de una investigación, así como los lugares por los que se puede transitar y construir diálogo, con miras a continuar con la problematización de los campos teóricos que plantea el abordaje de un fenómeno o aspecto de la realidad social.

Es en este sentido que en los apartados siguientes expongo una reflexión –que me interesa plantear como abierta, pues es únicamente un recorte en un momento y tiempo socio-histórico específico – sobre las dos nociones que dieron forma al dispositivo en lo que se refiere a los talleres de juego que realicé con las niñas de la institución, a saber: *el juego de los niños* y *la aproximación grupal*. Estas dos nociones, que más bien fueron orientaciones, tienen relación con el tema de los materiales producidos, además de que en mi intento por exponer desde donde las pienso se encuentra la justificación de su inclusión en el diseño del dispositivo y de la intervención.

El juego de los niños. Premisas teórico-metodológicas

Dentro de las construcciones teórico-metodológicas anteriores me interesa elaborar ahora una reflexión sobre el *juego de los niños* y los marcos referenciales desde los que partí para el diseño metodológico de mi investigación con miras a exponer la riqueza y potencia que encuentro en los abordajes de los niños a partir de esta mirada, por un lado, y a plantear este campo como abierto a múltiples posibilidades de cuestionamiento y nueva construcción, por el otro.

Un primer aspecto que me gustaría tomar es el pensar el acercamiento a los niños a partir del *juego libre*. Pero, ¿qué entiendo por juego libre?

Puede apreciarse que en otros idiomas existe una diferencia semántica entre el juego libre y el juego con reglas o juego reglado. En inglés, por ejemplo, existe la palabra *play* para el primero y *game* para el segundo. Aunque en ambos casos es mucha la riqueza que el sujeto encuentra en ellos, hay una gran diferencia cuando hay un interés por explorar la subjetividad de los niños⁶.

En los juegos con reglas, por ejemplo, pueden apreciarse aspectos que tienen que ver con la socialización de los niños, con la imitación. Pero al estar enmarcado en ciertos parámetros –piénsense en este sentido las reglas como límites a la potencia creativa y al despliegue de la experiencia subjetiva– son muy pocos los elementos que pueden encontrarse del sujeto y su experiencia en ellos.

Esto me obliga a hacer una breve pausa para introducir dos nociones que resultan de suma importancia tanto para comprender desde donde estoy pensando el juego, como toda la propuesta que hago sobre el abordaje y acercamiento a los niños y, consecuentemente, a los materiales. Me refiero a las de *sujeto* y *subjetividad*.

La reflexión de una conduce irremediabilmente a la otra. Este posicionamiento tiene íntima relación con lo que trabajamos en la propuesta de la UAM-X. Desde los primeros desarrollos de los planes y programas de estudio tanto de la maestría, como de la licenciatura pensaron al sujeto y la subjetividad como ejes prioritarios en la formación.

Haré un recuento breve y tal vez injusto de dichas nociones⁷.

⁶ En el prólogo del libro *“Realidad y juego”* de D. Winnicott, J.B. Pontalis comenta que el autor no considera esencial esta diferencia. Sin embargo, más adelante comenta que él va más allá de ambos al emplear el participio sustantivado *“playing”* para hacer referencia a la actividad de jugar, argumentando que lo hace a partir de una “... apreciación crítica que mantiene de una determinada concepción de la práctica analítica como de todo lo aprendido a través de la “consulta terapéutica” con los niños” (Winnicott, 1971:II, prólogo de J.B. Pontalis). A pesar de su argumento a mí me parece sugerente su inclinación a emplear *“playing”* y no la forma correspondiente de *game* (*gaming*, aunque no es una forma muy empleada en inglés) para hacer referencia a dicha actividad.

⁷ Para una mayor profundización en estas nociones y la perspectiva que orienta la reflexión en la UAM-X, existen una gran cantidad de textos que los mismos profesores han elaborado. Por mi parte recomiendo tres

Antes de hablar de la noción de *sujeto* en el campo de la psicología y en otras disciplinas de las ciencias sociales se hablaba de individuo, y, posteriormente, de persona. El “individuo” remite a la idea de un ser dueño de su voluntad, íntegro e indivisible; en tanto que la idea de “persona” limita la visión del ser humano debido a que hace referencia a una distinción entre lo humano y lo no humano, por un lado, y a la idea de rol, por el otro. Sin embargo, con el psicoanálisis resultaron insuficientes estas concepciones para pensar al ser humano, ya que, como lo comenta Lilia Esther Vargas (1998:60),

“(…), Freud nos remite al fin de la ilusión del hombre como un ser dueño de su voluntad, su conciencia, su desear y su decir”.

De este modo, la noción de sujeto ha surgido a lo largo de la historia y a partir de distintas posturas teóricas en las que se aborda de un modo diferente. Haciendo una breve enumeración –por ello, incompleta– de los “diferentes” sujetos en función del campo teórico que lo define, es posible encontrar algunas muy importantes, como son:

- Psicoanálisis: Sujeto del inconsciente, sujeto del deseo, sujeto del discurso (sujeto del enunciado y de la enunciación)
- George Devereux: Sujeto de la transferencia y la contratransferencia, sujeto de la implicación
- Fenomenología: Sujeto a partir de sus relaciones en tres vertientes, sujeto-mundo natural (objeto), sujeto-sujeto (intersubjetividad) y sujeto-mundo histórico
- Psicología Genética (Piaget): Sujeto epistémico
- Varios modelos teóricos: Sujeto social
- Edgar Morin (1998:97): “Ser sujeto, es ser autónomo siendo, al mismo tiempo, dependiente. Es ser algo provisorio, parpadeante, incierto, es ser casi todo para sí mismo, y casi nada para el universo”

Y aunque, son distintas posturas de sujeto y en algunos casos pueden apreciarse diferencias significativas entre ellas, me parece que en todas se encuentra el término *sujeto* en tanto un reconocimiento de que el ser humano en su constitución está “*sujetado*” a un sin número de tramas que lo *producen* y que él *reproduce*. Pero no se limita a esta producción-reproducción, sino que también es capaz de *producir* (crear) nuevas tramas que a su vez serán productoras de sujetos y reproducidas por los mismos, serán productoras de la sociedad. Es en esta *capacidad creativa* (potencia) es dónde descansa la singularidad y la experiencia particular del ser humano visto como sujeto anudado a lo social, como lo apunta Edgar Morin (1998:107) y es en donde uno puede encontrar la mayor riqueza, e indefinición, de la noción.

que me parecen muy básicos –no por ello poco profundos– de las mismas: JÁIDAR, Isabel (comp.) (1999), *Caleidoscopio de subjetividades*, 2ª edición. México: UAM-X, cuadernos del TIPI No. 8; JÁIDAR, Isabel; *et.al.* (1998), *Tras las huellas de la subjetividad*, México: UAM-X, Cuadernos del TIPI No. 6; y JÁIDAR, Isabel; *et.al.* (1998), *Encrucijadas Metodológicas en Ciencias Sociales*. México: UAM-X, Área Subjetividad y Procesos Sociales. Igualmente pueden consultarse los más de 20 números que hasta el momento se han publicado de la revista *Tramas. Subjetividad y procesos sociales*, en los que aparecen trabajadas dichas nociones desde diferentes lugares y experiencias.

“La sociedad es producida por las interacciones entre individuos, pero la sociedad, una vez producida, retroactúa sobre los individuos y los produce”.

Las cuestiones de *ser producto*, *ser reproductor* y *ser productor* conducen a la otra noción, inseparable de la primera, la *subjetividad*. La relación entre estas nociones puede pensarse a partir de que “El sujeto se constituye en su actuar y la acción constituye la subjetividad” (*dixit* Raymundo Mier⁸).

La noción de subjetividad me resulta tan familiar, en tanto sujeto, y, a su vez, tan desconocida, dentro del campo teórico, que hablar de una concepción clara sobre su significado es una cuestión sumamente compleja. Creo que *la subjetividad es el modo de interpretar, expresar y recrear la experiencia (singular al tiempo que colectiva) de un sujeto constituido socialmente. La subjetividad es colectividad interpretada, expresada y recreada individualmente.*

En palabras de Lilia Esther Vargas (1998:64)

“Subjetividad es alteridad y pluralidad, es el producto específico de múltiples modos de *subjetivación* y procesos dialógicos, el “espacio” de construcción de cada sujeto. Así, los modos y contenidos en cada proceso de subjetivación, generan subjetividades distintas. Como producto sobredeterminado por múltiples factores, la subjetividad se constituye a partir de códigos simbólicos que nos construyen y nos permiten construir la realidad. (...). El sujeto de la subjetividad es generalidad y especificidad, singularidad y diversidad, es el producto de la historia y de una historia”.

Por otra parte, la idea de subjetividad, al encontrarse ligada a la de sujeto, es vista desde diferentes formas dependiendo de la disciplina y los marcos teóricos en que se inscribe.

Haciendo un paréntesis. Esta reflexión en torno a estas nociones tiene una inserción directa en el marco de la investigación que he llevado a cabo. Con el reconocimiento del sujeto como construcción (constructo) social, como sujeto sujetado a tramas, resulta obligatorio voltear la mirada a la conformación y construcción de la *noción de la infancia*.

Este posicionamiento implica una mirada diferente pensando a la *infancia como construida desde los diferentes lugares en que se inscribe*, ya no viéndola únicamente a partir del determinismo del desarrollo del niño, en el que se piensa que dependiendo de la edad del niño, éste presenta ciertas características, sino que se trata de una construcción social. Considerar que el hecho de que el niño “sea así” a determinada edad es al mismo tiempo resultado o producto del lugar específico que social y culturalmente se le asigna. Tesis que desarrolla de forma interesante Erica Burman (1994:17).

⁸ Correspondiente a la clase impartida el día 8 de octubre de 2002, Seminario Teórico, Maestría en Psicología Social de Grupos e Instituciones.

“(…), el punto de partida es que las nociones de niñas⁹ e infancia son *construidas*; por lo tanto, tenemos que estudiar no sólo a “la niña”, sino también el contexto (esto es, la situación interpersonal, cultural, histórica y política) que la produce”.

Continuando con la reflexión de sujeto y subjetividad cabe decir que en diferentes corrientes de las ciencias sociales se apuntala un aspecto fundamental que ha sido en muchos casos piedra angular, y obstáculo epistemológico en otros, en la construcción teórica, me refiero al par *Individuo-Sociedad*.

La subjetividad, y todo lo que desde este lugar puede pensarse, es una posibilidad para hacer a un lado o desechar las reflexiones en las que se plantea que este par es antagónico, o bien las otras posturas en las que en la búsqueda por conciliarlas se superpone en el pensamiento uno sobre el otro –como ha sucedido con el psicologismo y el sociologismo–.

Como plantea, de modo muy interesante, Ana María Fernández (1986) al pensar en términos de la subjetividad lo que aparece ya no es un intento de conciliación, sino un reconocimiento de ambos con “igual estatuto”, al pensarlos en términos de *afección recíproca*, y que su relación puede nombrarse como *tensión*. En otras palabras, el reconocimiento en esta alternativa es que hay una relación que puede ser nombrada *tensión* y que uno debe soportarla y construir desde ella.

El interés que plantea en sí mismo el acercamiento y estudio de esta *tensión* es uno de los ejes centrales que definieron el diseño metodológico de mi investigación.

En este sentido pensar en el *juego libre* tiene que ver con pensar en las posibilidades del *despliegue de la subjetividad*.

Esto remite a dos aspectos más, igualmente importantes, para entender el estatuto que se le confiere al juego en la vida psíquica de los niños, a saber: la *relación sujeto-lenguaje*, por una parte, y la *relación lenguaje-juego*, por la otra. Veámoslos con mayor detenimiento.

Como mencionaba anteriormente a partir de Freud y de todos los desarrollos posteriores del psicoanálisis y de muchas otras corrientes del pensamiento, ya no puede pensarse del mismo modo al sujeto, pues se abre paso a la reflexión sobre el *inconsciente*, la *pulsión*, la *representación*, el *deseo*, la constitución del *sujeto* y de la *subjetividad*, lo *simbólico*, lo *imaginario*, por mencionar sólo algunas de las nociones que encuentro tienen mayor relevancia en torno a este tema.

⁹ A lo largo de todo el libro la autora emplea pronombres femeninos para hacer referencia al grupo de sujetos que se insertan en el nombre de “niños”, justificando este uso del siguiente modo: “(…), frecuentemente me refiero a “la niña”, el “individuo” o el “sujeto” de la psicología evolutiva, utilizando el pronombre femenino “ella”. Esta práctica surge a partir de las convenciones utilizadas en muchos libros de texto de psicología. Si resultara extraño, merecería la pena considerar por qué podría ser así”. (1994:16)

Todas estas nociones en sus complejas (inter)relaciones dan cabida a múltiples zonas de visibilidad e invisibilidad para mirar, interrogar, pensar, comprender y explicar al sujeto.

Como parte de esto, y lo rescato desde el punto de vista metodológico, se plantea con igual fuerza la cuestión del *lugar del lenguaje en el devenir del sujeto* como tal, al tiempo que como *potencia y puesta en acto de la subjetividad*, encontrando en ella una luz para mirar algunas aristas de los complejos procesos –psíquicos y sociales– que tienen lugar en los sujetos y en los fenómenos sociales y colectivos que se estudian.

“Es en y por el lenguaje como el hombre se constituye como *sujeto*; porque el solo lenguaje funda en realidad, en *su* realidad que es la del ser, el concepto de “ego”. La “subjetividad” de que aquí tratamos es la capacidad del locutor de plantearse como “sujeto””. (Émile Benveniste, 1966:180)

Plantearse como sujeto implica la existencia y reconocimiento del otro, lo cual hace manifiesto que el lenguaje, aunque en su puesta en acto pueda ser individual (el habla) –lo que remite a la subjetividad– (Émile Benveniste, 1966), en su aprehensión y enunciación–expresión sólo adquiere sentido a partir de los otros. Siempre que se dice algo se dice para, cuando menos, alguien más¹⁰.

Con todo esto puede comprenderse vagamente la compleja *relación del sujeto y el lenguaje* dando paso igualmente a la otra relación que planteaba como elemental, a saber: *la relación lenguaje-juego*.

Hay una relación directa entre el juego de los niños y el lenguaje, pues doy al juego un estatuto de lenguaje, partiendo de lo que Melanie Klein (1955:2) fue construyendo a partir de su experiencia sobre el estudio y acercamiento a los niños desde el psicoanálisis. En este sentido, puede decirse que el juego es al niño lo que la asociación libre al adulto.

“(…) la libre asociación. Al interpretar no sólo las palabras del niño sino también sus actividades en los juegos, apliqué este principio básico a la mente del niño, cuyo juego y acciones –de hecho, toda su conducta– son medios de expresar lo que el adulto manifiesta predominantemente por la palabra”.

En consecuencia, puede decirse que el juego es un “medio de acceso” a la experiencia de los niños y, por lo tanto, a su subjetividad, en tanto que en el juego se representa, expresa e inventa el mundo de los infantes, pero no sólo el real, sino también el imaginario y el simbólico.

¹⁰ La relación entre sujeto y el lenguaje es mucho más compleja que lo que apretadamente expongo aquí. No me es posible extenderme más, pero es un tema de una riqueza inagotable –por lo tanto, un tema en sí mismo– que dejó someramente puntualizado. No obstante, esto resulta suficiente para la delimitación del posicionamiento que orienta este trabajo satisfaciendo con ello la finalidad que persigo en estas páginas.

En este sentido, el juego expresa una variedad ilimitada de situaciones emocionales: las sensaciones de frustración y rechazo, los celos, el amor y el odio así como también la ansiedad, la culpa y la necesidad de crear y construir. Además reproduce experiencias actuales, por lo cual ciertos detalles de la vida cotidiana aparecen mezclados con la fantasía. Los niños representan simbólicamente en sus juegos fantasías, deseos, experiencias, etc.

Mediante el juego —en su estatuto de lenguaje— se pueden analizar los conflictos por los que atraviesa el niño, es decir, por medio de este el niño expresa su dinámica familiar y socio-cultural, además de otros aspectos de su entorno que lo afectan directamente.

En este sentido, el juego puede ser pensado como una estrategia de investigación e intervención, aunque su potencial en la vida de los niños no se limita a esto por ocupar gran parte de su actividad diaria. Tanto Melanie Klein (1932:9)

“...el juego es el mejor medio de expresión del niño... jugando, el niño habla y dice toda clase de cosas que tienen valor de asociaciones genuinas”.

Como Winnicott (1971:65 y 75, respectivamente), entre otros, vieron en el juego una posibilidad de acercamiento y estudio de los niños, otorgándole igualmente un sentido de comunicabilidad y, por ende, un estatuto de lenguaje.

“(…), *lo universal es el juego*, y corresponde a la salud: facilita el crecimiento y por lo tanto esta última; conduce a relaciones de grupo; puede ser una forma de comunicación en psicoterapia y, por último, el psicoanálisis se ha convertido en una forma muy especializada de juego al servicio de la comunicación consigo mismo y con los demás”. “El rasgo esencial de mi comunicación es el siguiente: el juego es una experiencia siempre creadora y es una experiencia en el continuo espacio-tiempo, una forma básica de vida. Es bueno recordar siempre que el juego es por sí mismo una terapia”.

Por último, todo esto lleva a pensar en qué tipo de “acercamiento” —en términos técnicos del encuadre— es “útil” o pertinente para obtener un material significativo sobre la subjetividad en un proceso de investigación y el tipo de estatuto que se da a los materiales que se producen desde este lugar.

En términos generales y bajo las premisas que he venido desarrollando hasta este momento, puede darse al “taller de juego libre” como herramienta metodológica de investigación un estatuto de *entrevista*. Pero ¿qué tipo de entrevista corresponde con todo esto?

La premisa de la cual se parte para explicar el tipo de entrevista que interesa, es que el proceso de investigación al que se hace referencia se enmarca en la psicología, pero aquella cuya orientación se ubica en el estudio de la subjetividad, por un lado, y que es de corte cualitativo, por el otro.

Bajo esta mirada es posible entonces hablar de *entrevista psicológica*, en su modalidad de ser abierta y de permitir al entrevistado crear un campo tal que remonte a sus características singulares en tensión con sus relaciones socio-culturales, es decir, que se genere un despliegue de su subjetividad a partir de este dispositivo.

“..., si se elige una entrevista abierta es porque se desea escuchar el despliegue de un discurso con el que el entrevistado buscará expresar los sentidos que le atribuye a su experiencia en relación al tema de la entrevista”. (Margarita Baz, 1999:84)

En este contexto, el papel del entrevistador es el de ayudar a pensar en el proceso de entrevista, el de dar una *escucha atenta y activa* (Roland Barthes, 1995) y el de permitir que, desde la relación que se genera, el entrevistado sea el que dirija la entrevista con base en un reconocimiento de “lugar de saber” del otro sobre su propia experiencia.

“La entrevista psicológica es entonces una relación entre dos o más personas en la que éstas intervienen como tales. (...) ella consiste en una relación humana en la cual uno de sus integrantes debe tratar de saber lo que está pasando en la misma y debe actuar según ese conocimiento”. (José Bleger, 1985:13)

El hecho de tomar el material de las entrevistas como base de una investigación en gran medida se encuentra fundamentado en los aspectos que se comentaban acerca del lenguaje como vía privilegiada de acceso a la subjetividad y en los aspectos teóricos del psicoanálisis que igualmente dan cuenta de ello.

“(…), el material de una entrevista, tal como la venimos planteando, producido en el contexto de la relación con un entrevistador cuya función es la escucha y sus modalidades de intervención se circunscriben a “ayudar al entrevistado a pensar” con la idea de promover una expresión espontánea, un relato estructurado desde la subjetividad desplegada por el sujeto en la situación de entrevista, es discurso, un acontecimiento del lenguaje que en ningún caso resulta transparente y obvio”. (Margarita Baz, 1999:85)

Además, como se mencionaba, cuando se trata de investigaciones en las que el interés se encuentra ubicado en el plano del estudio y conocimiento de determinados sucesos sociales, a partir de la experiencia singular y, por lo tanto, única de un sujeto como miembro de una sociedad y conformado a partir de ella, es posible justificar el empleo de la entrevista.

“Si el propósito es producir materiales que nos permitan un acceso a los entramados simbólicos que son el sostén de la experiencia humana y de esta manera estudiar procesos de la subjetividad social, entonces se justifica la elección de métodos cualitativos de investigación y de instrumentos como la entrevista (individual o grupal)”. (Margarita Baz, 1999:80)

La entrevista es una posibilidad o una técnica de investigación a partir de la cual es posible llevar a cabo un acercamiento relativo –por su complejidad intrínseca– de los procesos subjetivos que me interesan. Por un lado, su material es útil pues como comenta José Bleger (1985:20) “(...) la entrevista es la situación “natural” en que se da el fenómeno que nos interesa estudiar: el fenómeno psicológico”; y, por el otro, porque permite “(...) capturar la experiencia vivida de los participantes para así poder entender sus perspectivas de significado” (Valerie Janesick, 2000:249), a partir de las cuales se hace teoría en el marco de las ciencias sociales.

Finalmente, a partir de todas estas reflexiones puede comprenderse porque en mi aproximación planteé el juego libre –estrechamente relacionado con esta noción de *entrevista abierta*– como estrategia y el tipo de materiales que desde este lugar se producen. Ahora quisiera continuar con la reflexión de otro elemento estructural del dispositivo, de la intervención: *la aproximación grupal*.

Aproximación grupal

Un segundo elemento, igual de importante y definitorio de los materiales y su producción, constitutivo del dispositivo y de la estrategia de intervención fue la *aproximación grupal* aunada al juego libre de las niñas.

Esta cuestión plantea innumerables preguntas, que no pretendo responder pero sí puntualizar con objeto de abrir la reflexión, que están en relación –al igual que lo expliqué con el juego libre– con mi posicionamiento teórico–metodológico y que orientan mi modo de pensar los materiales. Por mencionar algunas:

¿Qué es un grupo? ¿Es el grupo sujeto de conocimiento? ¿Qué lectura de lo grupal es una aproximación “pertinente” a los materiales? ¿Hay discurso grupal? ¿Qué puede conocerse desde las diferentes lecturas de lo grupal? ¿Por qué y para qué es privilegiado el trabajo en grupo? ¿Qué se puede conocer de los diferentes fenómenos sociales desde lo grupal? ¿Qué hay de las lecturas de trabajo con grupos de niños? ¿Qué caracteriza este acercamiento en “contraposición” con el trabajo en grupos de adultos?

Como puede verse son múltiples y muy variadas las interrogantes que se abren al pensar en los grupos o en lo grupal, dando cuenta de la complejidad que despliega un abordaje desde este lugar. Además, a la luz de éstas se vislumbran dos cuestiones centrales: por un lado, la reflexión *teórica* de los grupos, y, por el otro, los aspectos metodológicos del dispositivo y la singularidad del grupo. Aunque hago un esfuerzo por presentarlas por separado, considero que estas cuestiones van de la mano, pues la reflexión de una lleva a la otra.

Una vez hechas estas aclaraciones, quisiera comenzar con los aspectos que, en el marco de las preguntas previamente esbozadas, me han resultado más interesantes y que son orientaciones para pensar –analizar e interpretar– los materiales.

Nadie puede dejar de reconocer que los grupos *son* formas de organización y existencia social presentes, actuantes. Lo que sí es distinto es pensar que cualquier conjunto de personas que convergen en un lugar son o hacen grupo. Entonces ¿qué hace que un conjunto de personas pueda ser pensado como *grupo*?

Esto abre una de las grandes preguntas, pues en su complejidad de emergencia los fenómenos grupales no dan cuenta del todo visible de los elementos que se conjugan para otorgarles su estatuto de *grupalidad*.

Fernando González (1991:116) plantea una cuestión interesante a este respecto, después de preguntarse si todas las grupalidades se constituyen de la misma manera y responder desde su experiencia de trabajo con familias que no lo cree así.

“Se podría objetar que no es necesario polarizar tanto los planteamientos y que no es indispensable creer para darse cuenta de que el *objeto común* es condición de posibilidad de hacer grupo. Casi aceptaríamos esa objeción

si no vislumbráramos en esos matices, que tratamos de perfilar lo mejor posible, una dimensión de la ilusión que Freud roza, pero no trabaja, y es la que más arriba llamábamos la *ilusión de la ilusión*, la cual no pasa ni por el objeto *común* homogéneo e inconsistente, ni por el homogéneo y consistente, sino que pasa por la producción de un malentendido en el que se cree que se comparte algo común, pero no es tal”.

Esto pone manifiesto algo que, aunque no considero que sea lo único que hace “lazo” en los grupos tal vez sí lo que da “soporte” a los múltiples “lazos”, es de gran interés no sólo teórico, sino también práctico para el trabajo en grupo, me refiero a *lo imaginario en los grupos*.

Ese *objeto común* (lo que quiera que sea esto) que ha sido trabajado por el psicoanálisis de grupos, nombrándolo *ilusión grupal* y refiriéndose al *nos* grupal, es pensado en términos de la ilusión –por repetitivo que pueda sonar me interesa destacarlo–. Estos trabajos toman como una de sus bases fundamentales el texto de Freud (1921) “Psicología de las masas y análisis del Yo”¹¹, texto en el que se trabaja precisamente con el elemento *ilusorio* u *objeto común* al que pueden remitirse las identificaciones de los sujetos. Fernando González va un poco más allá y retoma esta cuestión para agregar que puede ser que este soporte u objeto común de la cohesión del grupo esté constituido por elementos heterogéneos y/o contradictorios y que del *malentendido* de pensar “que hay algo común” se mantenga el *nos* grupal.

Esto abre interesantes reflexiones, pues puede ser que uno se encuentre con un *objeto común* (ilusión) o bien con un *malentendido de objeto común* (ilusión de la ilusión), pero en ambos casos lo que se evidencia es lo *imaginario* como soporte de los grupos. Además, esto lleva igualmente a entender porque uno de los elementos presentes en todo material discursivo o expresivo de los grupos es el referido justamente a éste¹².

Sin desviarme mucho, me gustaría brevemente comentar dos cuestiones de mi intervención en este sentido. La primera, la reflexión del “nos” u “objeto común” en el caso de los grupos con los que trabajé es una cuestión que no debe limitarse a ser pensada desde estos lugares, debido a que los atravesamientos socio-históricos, destacando el *institucional* entre ellos, son lugares centrales para pensar en las producciones colectivas de estos grupos. La segunda tiene que ver justamente con la diferencia en la constitución de los grupos y, en consecuencia, con la singularidad de una interacción dentro de una intervención, pues en mi experiencia aunque en ambos casos las niñas viven en la institución y se conocen entre ellas, cada grupo fue un proceso único, con características muy distintas en muchos puntos,

¹¹ Por exceder los fines de este trabajo no me extiendo en comentar este punto y las diferencias que considero resultan muy importantes entre masa y grupo. Simplemente me interesa llegar a la construcción que hace Fernando González sobre la *ilusión de la ilusión*.

¹² Aunque en realidad es tema de interés para pensar cualquier tipo de material de grupo, por supuesto variará el énfasis o acento en lo imaginario a partir de los objetivos y problemas de una investigación y los posicionamientos y orientaciones que guíen a la misma.

que enriquecieron enormemente la intervención, así como el análisis e interpretación de los materiales¹³.

Retomando esta cuestión de la producción de los materiales grupales me interesa mencionar que no son solamente los referidos a lo imaginario los que tienen interés. En este punto se complejiza enormemente el problema de lo grupal –con su carácter de singularidad– ya que no es posible dejar de reconocer que todo lo que puede referirse como “proceso grupal”, producciones colectivas, intersubjetividades y relaciones entre los sujetos que participan en el encuentro y toda la gama de aconteceres, anudamientos, encuentros y desencuentros, que se suceden en un grupo están visibles en alguna medida, dejando fuera del análisis e interpretación un sinnúmero (¿cómo saberlo si está fuera de la visión?) de elementos. Con esto lo que me interesa destacar es, por un lado, cómo se hacen de lado en ocasiones todos los *elementos no hablados* del lenguaje que en los grupos ocupan un lugar central, y, por el otro, la *complejidad* de los fenómenos grupales.

En otras palabras, y con relación a este último punto, lo grupal exige un acercamiento acorde con el *paradigma de la complejidad* que propone Edgar Morin (1998:23).

“(…) el pensamiento complejo aspira al conocimiento multidimensional. Pero sabe, desde el comienzo, que el conocimiento completo es imposible. (...). Implica el reconocimiento de un principio de incompletud y de incertidumbre”.

Esto tiene relación con un problema –obstáculo– histórico-epistemológico que he mencionado más arriba. Al igual que con el juego libre y la reflexión a que me condujo sobre el sujeto y la subjetividad, aparece en el tema de los grupos una necesidad por pensar al sujeto y la intersubjetividad¹⁴ en oposición al problema de pensar la antinomia grupo-sociedad, que no es más que una extensión de la antinomia individuo-sociedad.

“... las diferentes posiciones teórico-ideológicas varían según otorguen un mayor o menor grado de influencia de lo social sobre los movimientos de un grupo; pero, en todas ellas, *lo social se ubica como algo exterior al grupo, sobre el cual recaerá, en mayor o menor medida su influencia*. Una variante de esta forma de pensar es plantearse la relación grupo-sociedad en términos de *interacción mutua*”. (Ana María Fernández, 1986:51)

Con esta propuesta por “resolver” el problema, al igual que como mencionaba con relación al sujeto y a la subjetividad, la apuesta sería pensar en términos de la *tensión*, más que proclamarse a favor de una u otra o ignorar los múltiples atravesamientos recíprocos que mantienen.

¹³ Justamente este es el contenido que conforma al **Capítulo 2**. Se va del análisis de la singularidad de los encuentros (interacciones) a las producciones de cada uno de los grupos, concluyendo con la descripción de sus procesos.

¹⁴ Pensándola como un *tejido* de subjetividades, aunque la noción es mucho más amplia que sólo esto.

En el caso de los grupos, aunado a este problema, se presenta el de los sujetos en el grupo, pues, dependiendo de las diferentes orientaciones teóricas para leer los procesos grupales, en algunos casos se privilegia al sujeto y su discurso –negando con esto a mi parecer al grupo mismo– o bien, en otros, se borra a los sujetos y se piensa al grupo como una entidad, con mete –y cuerpo– propia, desconociendo o ignorando, consecuentemente, a los sujetos.

Me parece que este es un gran problema en términos de las lecturas posibles a los materiales grupales y que hay que asumir con el trabajo de los mismos. Repito, por considerarlo muy enriquecedor y aclarecedor a este respecto, que una posibilidad es la propuesta de Ana María Fernández (1986:56).

“... sostener la tensión singular-colectivo. Singularidad descarnada de soportes corporales indivisos. Colectividad que en las resonancias singulares produce anudamientos-desanudamientos propios. *Singularidad y colectividad que sólo sosteniendo su tensión harán posible pensar la dimensión subjetiva en el atravesamiento del deseo y la historia*”.

Otra alternativa, que más que alejarse se ancla dentro de esta perspectiva, puede encontrarse en René Käs (1976:87). Él expone que el grupo en tanto objeto se representa por dos series de *organizadores*¹⁵: los psíquicos (que tienen que ver con los sujetos, y el inconsciente) y los sociales (o socio-culturales, que tienen que ver con los contextos de los grupos) y que estos organizadores en su *tensión* permiten comprender el proceso grupal.

“... las representaciones sociales del grupo funcionan como objetos que poseen propiedades análogas a las del *objeto transicional* descrito por Winnicott, o sea, un *objeto creado* que define un espacio de comunicación, mediación y creatividad. En este espacio se establece un juego más o menos libre entre las representaciones inconscientes y las representaciones sociales...”.

Pasando a otro tema y antes de concluir con la reflexión de lo grupal me gustaría retomar dos aspectos más igual de importantes que los anteriores: 1. Los materiales y su relación con el dispositivo; y, 2. Los grupos de niños.

Fue mi interés el trabajo en grupo como estrategia de intervención, tanto por los problemas teóricos mencionados anteriormente –los cuales plantean un sinnúmero de interrogantes–, como por la riqueza de los materiales que con este abordaje se produce.

La producción de los materiales parte de una perspectiva en la que se piensa que el grupo y sus producciones siempre están atravesados por la dimensión institucional.

¹⁵ Por el momento no ahondo en esta noción, por ser algo que se encuentra desarrollado con mayor profundidad en el Capítulo 2, en los apartados correspondientes a los procesos de cada uno de los grupos. Me basta con señalar que un organizador puede entenderse como: “... esquemas subyacentes que organizan la construcción del grupo en su condición de objeto de representación”. (René Käs, 1976:39)

“Ese complejo tejido de subjetividades, lo pensamos como un espacio privilegiado para acercarse a distintos fenómenos del acontecer social. Deseamos enfatizar que nuestra reflexión... se encuentra siempre atravesada por la dimensión institucional; sea explícito o no, todo grupo se encuentra transversalizado por diversas instituciones y la sociedad como tal funciona mayormente a través de ellas, por lo que nuestra lectura del trabajo grupal, también es apuntalada sobre dichas dimensiones”. (Silvia Radosh, 2000:49-50)

Por otra parte, no sólo porque los materiales son muy valiosos en su contenido me interesó el trabajo grupal, sino también porque los grupos son espacios privilegiados para el acercamiento al estudio de los niños, en particular, y a los diferentes fenómenos sociales, en general. Ana María Fernández (1986:79) comenta en este sentido.

“(...); los abordajes grupales pueden operar como espacios tácticos con los que se intentará dar respuesta a múltiples problemas que el avance de la modernidad despliega”. [Subrayado mío]

Pensados de este modo los grupos pueden reducir las zonas de invisibilidad que con ciertas prácticas suelen generarse y alimentarse.

Ahora, en el marco de mi proyecto de investigación el vínculo entre el juego y el grupo permite estudiar a las niñas que viven en una institución con un acercamiento mayor a la comprensión de las *relaciones que las niñas tienen entre sí y los vínculos* que en ellas se generan a partir de la situación compartida, que es una de las cuestiones que mayor interés cobró en el desarrollo de este trabajo.

Además, esto se relaciona con uno de los presupuestos de grupos interesantes para este trabajo, a saber: la *resonancia*. Brevemente retomo lo que comenta Claudia Paz (1996:707-708)

“En el grupo se crean vínculos por los cuales lo que sucede a uno de los participantes, mueve a la identificación proyectiva o introyectiva de los demás, podríamos decir entonces que se da un proceso de resonancia por el cual, aun cuando los demás no lo verbalicen, lo que le sucede a uno en alguna forma va a tener algún efecto en los demás”.

A la par del fenómeno de la resonancia, interesan los *fenómenos vinculares* que se dan en los grupos. René Käs propone al grupo como paradigma teórico y metodológico para el análisis de los vínculos subjetivos (Silvia Radosh, s/a). Esto fue una premisa fundamental para el diseño del dispositivo de investigación y desde este lugar se comprende porque los trabajos de Käs son una de las lecturas interesantes y pertinentes para mis materiales.

Por último, está el tema de los *grupos de niños*. Hay dos puntos a destacar sobre éste que son al tiempo que limitaciones en la construcción del dispositivo y en el análisis de los materiales, “potencias” u “oportunidades creativas” para generar nuevas alternativas de investigación en el campo de las ciencias sociales. Por una parte, me he encontrado con que

son pocos los trabajos que conjugan, como en éste el trabajo en grupo con juego libre; y, por la otra, las teorizaciones sobre grupos generalmente se han construido desde los adultos.

Aunque sumamente interesantes son las diferentes nociones y trabajo en general con grupos me pregunto –igual que lo hizo en su momento Eduardo Pavlovsky (1968) en torno a los grupos terapéuticos de niños y adolescentes– si muchas de las categorías, nociones, etc., que he tomado ayudan a la comprensión de los niños, siendo que parten del estudio de los adultos.

Desde que inicié con mis planteamientos me preguntaba por la comprensión de los niños considerando que son lenguajes diferentes los de ellos y los de los adultos. Con esto no fue mi intención pensar en imposibilidades, sino problematizar los acercamientos que se hacen a los niños y en muchos casos la incapacidad de tratar de hablar el mismo lenguaje –si es que esto se alcanza en algún punto–. Con mi trabajo, en mi experiencia, he aprendido que es posible una comunicación con ellos, lo que implica que uno regrese al terreno del juego, del simbolismo –viéndose forzado al abandono de la palabra por momentos– y desde ahí, desde este posicionamiento, entonces sí construir diálogo.

En consecuencia considero que la apuesta a una lectura de materiales grupales de niños es construir sentido desde la multiplicidad de elementos que se despliegan: gráficos, gestuales, motrices, simbólicos, discursivos, evitando priorizar alguno de ellos sobre los demás.

En este sentido en la lectura de los materiales de grupo de niños encuentro dos herramientas indispensables: por un lado, retomar las contribuciones del *psicodrama* en el niño, y, por el otro, las teorías que se han construido sobre *los dibujos* y sus particularidades en los niños. Además de estas dos herramientas particulares para el trabajo con niños, la lectura de los procesos grupales como estrategia interpretativa –aunque se encuentre construida desde experiencias con grupos de adultos– sirve para dar lectura a los materiales.

Igualmente desde mi experiencia me doy cuenta que hay un tema central en el trabajo grupal con niños: el de *la transferencia*, pues no es posible ignorar el lugar que para los niños tiene “el otro” (los otros), particularmente los adultos, pues recordemos que gran parte de su actividad está dirigida a lo que supone, entiende, piensa, imagina, sabe que es el *deseo del otro*. Como comenta Françoise Dolto (1981:20 y 23, respectivamente).

“(…), la originalidad del sujeto humano proviene del lugar que ocupa en el deseo de los demás, deseos que interpreta a través de las fantasías de satisfacción que conoce. En efecto, los intercomportamientos del niño y de su entorno familiar provienen de lo que se cree que el niño quiere decir o pedir y de lo que él percibe que los otros quieren decirle y provocar en él”.

“Esta imagen de sí mismo, o de si misma, dada por los seres tutelares, modela el deseo de la criatura, que quiere absorberlo todo y hacerlo suyo”.

En conclusión puedo decir que –después de mi experiencia– todas las teorizaciones que se han hecho sobre los grupos, aunque sean desde grupos de adultos, sirven para pensar la aproximación grupal con niños siempre y cuando no dejen de verse, no sólo la singularidad de los encuentros, sino también lo que significa estar trabajando con niños y los aspectos que he mencionado en este sentido, que son los que a mí se me han hecho más visibles.

Por último, quisiera abordar una noción más que ha sido definitoria en la lectura de los materiales, a saber: *la interpretación*.

La Interpretación

Me gustaría tocar un último punto que al igual que los otros es definitorio en la intervención y en el proceso de investigación en su conjunto y es un punto de partida para la comprensión y ubicación de mi posicionamiento teórico-metodológico, me refiero a: *la interpretación*.

Retomo, a manera de resumen todas las nociones que han sido previamente esbozadas y que tienen relación con este tema, es decir, quiero trabajarlas en el marco de la interpretación como nociones que ayudan a (re)construirla y fundamentarla.

- El *dispositivo* visto como un lugar que posibilita una *relación*, en donde se busca a través de un mínimo control una máxima densidad de contenido y de expresividad, es decir, de la producción de un momento que sea soporte para una *operación de significación*.
- La *intervención* en su calidad de potencia vincular y acto violento da para pensar dos cuestiones que he referido con relación a un posicionamiento ético, a saber: *la interpretación tanto in situ, como posterior al encuentro*; y, *el lugar del otro* (reconocimiento del otro) y *del investigador frente a ese otro*.
- Las nociones de *sujeto y subjetividad* (relación individuo-sociedad) y *grupo e intersubjetividad* (relación grupo-sociedad), con la apuesta por dar lectura a los acontecimientos desde la *tensión* de las relaciones entre estos pares que más que antagónicos se reconocen como coexistentes y en interacción.
- Las relaciones *sujeto-lenguaje, lenguaje-juego*. Todo esto igualmente en relación con el material de *entrevista*, es decir, pensar en los materiales de la entrevista como *acontecimientos de lenguaje (discursos)*.
- Los *grupos* como espacios privilegiados para el acercamiento al estudio de los *vínculos*. Esto en relación no sólo con el grupo, sino, dados los abordajes que he hecho antes, también con el dispositivo, la intervención, el juego, la investigación y construcción metodológica.
- El *paradigma de la complejidad*, como mirada que traza los horizontes (pensados como límites) a los que se llega en la investigación y estudio de fenómenos sociales en toda su gama de manifestaciones, relaciones y atravesamientos.
- Finalmente, la noción de *singularidad* en relación con la intervención —en el caso de esta investigación la intervención con juego libre con grupo de niños— como característica de los materiales y, en consecuencia, de las posibles lecturas que de ellos se hagan.

Tal vez con la sola mención de todos estos puntos, aún no se alcanzan a ver las relaciones que tienen con el tema de la interpretación. Aunque, una primer, y tal vez obvia, conexión es que las nociones particulares que uno tiene definen su *campo de visión*, es decir, son elementos que acompañan y delimitan las operaciones de interpretación o significación.

Trataré de que queden explicadas estas relaciones conforme avance en la construcción de la reflexión siguiente. Aunque en algunos casos me interesa retomar lo ya trabajado con la finalidad de explicarlo ahora a la luz de esta otra noción.

Un primer aspecto que ha sido mencionado a lo largo de todo el trabajo y que retomo, por ser su relación con el tema de la interpretación uno de los puntos clave que fundamenta mi orientación con respecto a ésta, es el de la *singularidad*.

La noción de singularidad es punto de partida y parte de la estrategia de intervención. Además, el *estudio de caso* en una “Casa-Hogar” a partir del trabajo con dos grupos de niñas que viven en ella y con el personal de la misma se inserta o integra en el diseño metodológico en lo referente a esta noción. Pero ¿de dónde puede pensarse que se justifica esta postura?

“... valor que tienen las aproximaciones clínicas para la investigación en el campo de las ciencias sociales y humanas. Lo “clínico” se refiere comúnmente al estudio de la singularidad de un caso (sea un individuo o una situación social concreta) en la complejidad de su emergencia y constitución... vuelta a las singularidades como estrategia de investigación”. (Margarita Baz, 2000:89)

Es interesante reflexionar sobre cómo la manera de pensar lo clínico y sus múltiples y muy ricas aportaciones hoy permiten situar en el contexto de la investigación en ciencias sociales el interés y la construcción de conocimiento desde estos dos aspectos centrales: el *caso* y la *singularidad*.

El privilegio del enfoque clínico en la estrategia no es casual cuando en el diseño metodológico (cualitativo) se parte de las nociones centrales que he trabajado en páginas anteriores y, sobre todo, los lugares y posicionamientos teóricos desde donde las he trabajado, a saber: intervención, dispositivo, sujeto y subjetividad, relación sujeto-lenguaje, relación juego-lenguaje, vínculo, grupo e intersubjetividad, etc. En las que uno se interesa justamente por la singularidad del caso, teniendo como fundamento más interesante y destacable el *reconocimiento del otro*, con todo lo que esto implica.

Por todo esto ni el *caso* ni la *singularidad* pueden ser pensadas de manera separada pues “un caso” es interesante desde la singularidad que lo caracteriza. Para explicar esto de una manera más amplia es necesario recurrir a dos cuestiones más: por un lado, lo que uno se *pregunta* sobre una situación concreta; y, por el otro, al tema de la *experiencia* y, por lo tanto, de la *subjetividad*.

El tema de la pregunta¹⁶, que puede conducir la reflexión a muchos otros caminos, me interesa destacarlo en el orden de la singularidad del caso. La pregunta se hace desde la singularidad, nunca es construida o referida desde una comprensión (interpretación) de la generalidad en tanto que ésta no es posible, debido a que no forma parte de la experiencia. En este sentido, el tema de la pregunta resulta además sumamente interesante para pensar y reconocer que la investigación está socio-históricamente determinada, porque así como una pregunta está necesariamente referida a una singularidad, está igualmente referida a algo que *está siendo* o que *fue* en tanto históricamente construido.

“... el objetivo no es confirmar y ampliar las experiencias generales para alcanzar el conocimiento de una ley del tipo de cómo se desarrollan los hombres, los pueblos, los estados, sino comprender cómo es tal hombre, tal pueblo, tal estado, qué se ha hecho de él, o formulado muy generalmente, cómo ha podido ocurrir que sea así”. (Gadamer, 1975:33)

Pero, además “para poder formular una pregunta quiere decir que primero tuvo que haber una *comprensión previa*” (Dixit Raymundo Mier¹⁷).

Este es un aspecto interesante de las múltiples paradojas que se plantean en el orden de la interpretación en las ciencias sociales. Para plantear una de estas paradojas, parto de lo que Gadamer (1975:378) comenta sobre la relación entre interpretación y comprensión.

“La interpretación no es un acto complementario y posterior al de la comprensión, sino que comprender es siempre interpretar, y en consecuencia la interpretación es la forma explícita de la comprensión”.

Si la interpretación es comprensión (y viceversa) y para investigar uno hace una comprensión previa de lo que se investiga, entonces una investigación como proceso es una compleja *red de interpretaciones*. En otras palabras, una condición de posibilidad de la investigación –“la pregunta” o planteamiento del problema– es la comprensión –interpretación previa de una singularidad.

Lo que quiero señalar con esto, definiendo con ello mi postura y entendimiento del fenómeno, es que la interpretación (como operación y proceso) está presente en todo momento de una investigación, *es principio y fin*, entiéndase que es tanto culminación del proceso, como finalidad o intencionalidad de la misma. Por lo mismo, no puede pensarse que existan momentos o etapas diferenciadas en el proceso de investigación.

Pero no quisiera con esto hacer confusa la exposición –aunque para mí aún lo es en muchos de sus puntos–, sino más bien poner a circular el tema en toda su complejidad. Tampoco quisiera que se leyera la comprensión previa como *obstáculo epistemológico* (Gaston Bachelard, 1948), sino, por el contrario, como *justificación y potencia de acciones*.

¹⁶ El tema de la pregunta es uno de los aportes y reflexiones centrales de la hermenéutica. Recomiendo ampliamente que se consulte para profundizar el texto de Hans-George Gadamer (1975) *Verdad y Método I*.

¹⁷ Correspondiente a la clase impartida el 25 de mayo de 2004, Seminario Teórico, Maestría en Psicología Social de Grupos e Instituciones.

El reconocimiento del mundo como algo que está ahí, significa reconocerlo previo a uno, “prever quiere decir que lo veo ante mí en su existir potencial” (Dixit Raymundo Mier¹⁸).

Esto de la comprensión previa conduce nuevamente a la reflexión sobre el reconocimiento del otro –en su existir potencial– en su singularidad y, en consecuencia, a la segunda cuestión que planteaba, el tema de la *experiencia* y la *subjetividad*.

La comprensión (interpretación) se juega en el orden de la *experiencia*¹⁹. Aquí aparece una segunda paradoja en el campo de la investigación en ciencias sociales –igual de interesante que la primera–. En una investigación, en una intervención, *se encuentran*, cuando menos, dos experiencias con esquemas de comprensión contruidos desde diferentes lugares. Por el simple hecho de la experiencia como lugar privilegiado de la singularidad, esto se hace patente, pero ¿cómo se hace entonces posible una comprensión de esa otra experiencia, de esa singularidad?

“... la experiencia del tú muestra la paradoja de que algo que está frente a mí haga valer su propio derecho y me obligue a su total reconocimiento; y con ello a que le “comprenda”. Pero creo haber mostrado correctamente que esta comprensión no comprende al tú sino la verdad que nos dice. Me refiero con esto a esa clase de verdad que sólo se hace visible a través del tú, y sólo en virtud del hecho de que uno se deje decir algo por él”. (Gadamer, 1975:18) [Subrayado mío]

Aquí aparecen dos puntos sumamente interesantes. El primero se refiere al reconocimiento del otro como única posibilidad para la comprensión –interpretación de lo que dice. Este se relaciona con un tema, que por su extensión y complejidad no abordo, pero que señalo como importante, a saber: *la otredad*. Esto implica la aceptación de los otros en su diferencia –tanto radical como parcial– con relación a “nosotros”. El segundo se relaciona con una vuelta al *lenguaje* y a su relación con el sujeto, y por lo tanto con la subjetividad, que he trabajado en páginas anteriores. Pero además de lo que ya he dicho, considero que aquí aparece el tema del lenguaje como *límite y potencia*. Como *límite* en tanto que el otro (u otros) nos dirá (desde las múltiples posibilidades del lenguaje, es decir, no sólo desde su posibilidad palabra) aquello que quiera o pueda contar de su experiencia, pero nunca la totalidad de la misma. Mientras que como *potencia*, ya que desde el lenguaje uno puede comprender (interpretar) a ese otro en el (re)conocimiento previo, del que hablaba antes. Gadamer propone que en el lenguaje podemos “rastrear” o encontrar la verdad, pero no se olvide, *la verdad que nos dice*, nunca la verdad del sujeto –si es que existiera una verdad tal–.

¹⁸ Correspondiente a *ibid.*

¹⁹ El tema de la experiencia para Dilthey abarca tres órdenes: el del deseo, la voluntad y la afección. Temas que por su amplitud y complejidad exceden los alcances de este trabajo. El trabajo de Dilthey es abordado – en el contexto de los objetivos de su libro– por Gadamer (1975).

Aunque este tema de la verdad que contiene el discurso, o un texto –entiéndase que los materiales del dispositivo de investigación son textos– abre, a mi parecer, una cuestión espinosa, pues aunque haya tal verdad está más allá de nosotros, como comenta Paul Ricoeur (1976:87 y 88).

“... tenemos que hacer conjeturas sobre el sentido del texto porque las intenciones del autor están más allá de nuestro alcance”.

“Configurar el sentido como el sentido verbal de un texto es conjeturar”.

Recalco que las conjeturas sobre el sentido y la verdad se hacen sobre el *texto*, no sobre el sentido del sujeto, aunque el sujeto está puesto en el texto (tal vez una tercera paradoja). Este tema de la conjetura –que prefiero nombrar como *construcción hipotética* del sentido– es central en la reflexión de la interpretación, por lo cual lo retomaré más adelante.

Pero además, como decía, en el tema de la relación entre el lenguaje y el sujeto aparece nuevamente el tema de la experiencia. Quisiera ahora pensar la experiencia en tanto modo de objetivación del mundo y modo de significación.

Para pensar la experiencia como modo de objetivación del mundo es necesario remitirse a un nuevo campo complejo, el de la percepción –en el que por el momento no me meto– y, en consecuencia, el de la *representación*.²⁰

“... la actividad de representación se convierte para el Yo en sinónimo de una actividad de interpretación: la forma de acuerdo con la cual el objeto es representado por su nominación devela la interpretación que se formula el Yo acerca de lo que es causa de la existencia del objeto y de su función. Por ello, diremos que lo que caracteriza a la estructura del Yo es el hecho de imponer a los elementos presentes en sus representaciones –tanto si se trata de una representación de sí mismo como del mundo– un esquema relacional que está en consonancia con el orden de causalidad que impone la lógica del discurso”. (Piera Castoriadis-Aulagnier, 1975:26) [Subrayado mío]

Como puede verse la representación se ubicara dentro de las paradojas mencionadas con anterioridad, pues la representación es interpretación –en este modo de objetivación del mundo lo que hacemos es interpretarlo o representarlo– y a lo que uno se acerca en la comprensión del otro (u otros) es a sus representaciones, entonces ¿es la interpretación una operación sobre la interpretación del otro? Todo indicaría que sí, pero...

Por otra parte, ahora me interesa destacar lo que Piera Castoriadis-Aulagnier (1975) nombra *esquema relacional*, debido a que me parece que es un punto central para ampliar la noción de interpretación, al tiempo que para restringirla en el marco de la investigación.

²⁰ Estas dos nociones son centrales en toda la construcción del psicoanálisis y, por lo mismo, para su profundización sería lo más conveniente remitirse a las obras de Freud.

Lo interesante de la representación es que ésta no implica parecido entre las cosas que representa, sino que lo que establece es que hay una (o muchas) relación –asociación– tal que les permite tener conexión a pesar de las diferencias que puedan tener o existir entre ellas.

Esto abre la noción de interpretación a una posibilidad indefinida de movimientos, pues en esta red (maraña) de representaciones (interpretaciones) y en sus múltiples asociaciones se genera un campo de inagotables comprensiones.

Sin embargo, pienso que al mismo tiempo “restringe” la interpretación en el marco de la investigación porque, sin olvidar lo que he expuesto del paradigma de la complejidad, justamente centra la atención de la comprensión en la búsqueda de los esquemas relacionales –cuando menos de aquellos que se nos hagan visibles– de aquello que nos dijo el otro en el encuentro.

Con todo lo dicho hasta el momento, uno se encuentra en la encrucijada de que todo es –y todo el tiempo hay– interpretación (lo señalo como un [ab]uso de la noción) y, por lo mismo, surge la pregunta de si ¿hay diferencia entre la interpretación en el marco de la investigación y construcción de conocimientos y la que se sucede todo el tiempo en el devenir de lo humano? Considero que sí. Aunque aún no me es muy clara la diferencia, trataré de comentar lo que entiendo en este sentido.

Lo primero que veo es que la interpretación en la investigación se pregunta justamente por la otra interpretación (la del devenir de lo humano), siendo ésta su campo de acción. Además, hay que reconocer que en principio lo que uno hace al interpretar es (re) construir un texto nuevo sobre el otro texto (materiales).

“La interpretación es en cierto sentido una recreación, pero ésta nos se guía por un acto creador precedente, sino por la figura de la obra ya creada, que cada cual debe representar del modo como él encuentra en ella algún sentido”. (Gadamer, 1975:165)²¹

Esto evidencia el tema siempre presente del lugar del investigador en el proceso interpretativo, que además de tener que ver con la *implicación*, tiene que ver con los *referentes teóricos* –que no son más que otras interpretaciones de otras singularidades– desde donde se construye –o encuentra– el sentido.

A partir de esto es que encuentro un punto de enlace con el *esquema relacional* como punto nodal. En la investigación, la interpretación de un texto (reconstrucción) como búsqueda de los esquemas relacionales –soportada en el proceso analítico– se hace no sólo al interior del texto mismo, sino igualmente en los marcos teórico-referenciales desde donde el investigador mira un caso en su singularidad y en los múltiples atravesamientos socio-históricos con que se vincula el acontecimiento.

²¹ Aunque Gadamer está en este punto del texto pensando en la interpretación de una obra de arte, su reflexión es extensible al ámbito de la investigación en tanto que lo que trabaja en sentido amplio es el tema de la interpretación y de la verdad.

En este sentido, y volviendo al tema de la conjetura, uno sostiene sus hipótesis o conjeturas desde esta multiplicidad de elementos –textos, teoría y contexto histórico-social– y los esquemas relacionales que uno encuentra en ellos. Esto sería para mí la diferencia más importante entre las interpretaciones mencionadas.

Por su parte, Paul Ricoeur (1976:90) al sostener que la interpretación es conjetural, reconoce que no hay reglas para hacer conjeturas válidas, aunque sí hay métodos desde los que uno puede hacerlas “válidas”, o acercarse a ello.

“En lo que concierne a los procedimientos de validación por medio de los cuales comprobamos nuestras conjeturas, estoy de acuerdo con E. D. Hirsch en que están más cercanos a una lógica de la probabilidad que a una lógica de la verificación empírica. Mostrar que una interpretación es más probable a la luz de lo que conocemos es algo distinto a mostrar que una conclusión es verdadera... la validación no es la verificación. Es una disciplina argumentativa...”.

En otras palabras, se trata de que una hipótesis o conjetura sobre el sentido de la intervención (o de la construcción de sentido que hacen los otros contigo en la intervención) sea más probable –¿cómo se puede saber esto?– que otras interpretaciones posibles sobre la misma intervención.

A pesar de esta propuesta, y aunque queda para mí pendiente gran parte de la reflexión en este sentido, me parece que la validación se encuentra más en la relación sujeto-lenguaje y, por consiguiente, en la formulación hipotética del sentido de un texto en términos de los esquemas relacionales. Aunque dejo abierto el tema para seguirlo pensando.

CAPÍTULO 1: DE LAS INSTITUCIONES A LA INSTITUCIÓN

El contexto es un elemento determinante y analizador necesario de los procesos sociales y sus dinámicas, de los objetos de estudio, de las miradas del propio investigador, de la realidad y las posibilidades de aprehensión, de la construcción epistemológica, etc.; también, marco o límite de todos estos procesos o momentos. Es el tema en torno al cual doy cuenta, es el que organiza la construcción de este capítulo.

Por esto me interesa ubicar la institución en la que trabajé como marco de referencia para el análisis del juego de las niñas, reconociéndola como uno de tantos elementos que se conjugaron en el dispositivo y la intervención, es decir, en ese momento y lugar.

Asimismo, al otorgarle el estatuto de contexto, no puedo dejar de reconocerle un lugar aparte y significativo en el análisis dentro de la diversidad de aspectos que confluyeron en la situación singular, que fue la intervención, puesto que es uno de los que me resultó más visible e interesante para interrelacionarlo en los capítulos siguientes y por ser un elemento sobre el cual se construyen parte de las inquietudes y preguntas que orientan este trabajo²².

La importancia del contenido de este capítulo radica no en hacer un análisis institucional, sino en pensar a la institución y sus prácticas para que en los capítulos posteriores me sea posible aterrizarlo conjuntamente con el interés por las *experiencias subjetivas de las niñas*, así como los *modos en que se vinculan* en un espacio “como este”, por el hecho mismo de vivir en una institución.

En el momento de decir “un espacio como este” ya le estoy dando una caracterización que me interesa desglosar con detalle para posteriormente aterrizar el análisis del juego centrado en las niñas. Por lo que, este capítulo está organizado en torno a dos cuestiones muy importantes: el señalamiento y reflexión inconclusa del “tipo” de instituciones dentro de las que ubico a “Casa-Hogar”, por un lado; y, la reconstrucción de la particularidad de Casa-Hogar como una institución de este tipo, por el otro. En consecuencia, el capítulo está dividido en dos grandes apartados.

En el primero, *¿qué es una institución?*, trato de ir de lo general a lo particular para responder a esta pregunta, pasando primero por una breve reflexión sobre las *nociones de institución* que conozco, sin ahondar en ello, para poder ubicar aquella que en este momento me ha resultado útil y significativa para pensar los procesos que he podido observar a lo largo de mi trabajo de campo y formativo en la maestría. Después, y dada la complejidad que reviste la noción de institución, me acercó a dos “formas” de lo

²² Véase en la *Introducción* y *Prefacio* cómo las preguntas se construyeron desde el cuestionamiento a las instituciones.

institucional intimamente ligadas y que ayudan a pensar a “Casa-Hogar” como manifestación (o ejemplo) de ellas: el *asistencialismo* y las *instituciones totales*, haciendo el recorrido de estas formas de intervención en relación con mi experiencia y observación a lo largo de mis visitas a “Casa-Hogar”. Finalmente, construyo una reflexión que aborda en una de sus particularidades estas dos formas, es decir, como se da este tipo de *intervención en el caso de la infancia*, construida no sólo a partir de mi conocimiento y acercamiento a “Casa-Hogar”, sino integrándola con aquellas observaciones que fui realizando a lo largo de mis diferentes visitas a instituciones dedicadas a la “atención de la infancia”.

Después de esta aproximación teórica, que habla por sí misma de la mirada desde donde estoy construyendo mis reflexiones, en el segundo apartado trabajo a la *institución en su particularidad*, como *caso de estudio*. Comienzo por describir sus *características generales* dentro de un sistema mayor, es decir, ubicarla organizacional y estructuralmente como parte de la Asistencia Social del Estado, comentando como este ambiente –legal, social, económico, político– influye en su forma de trabajar y de darse. Todo esto da cabida a un análisis de *las prácticas institucionales*, como segundo momento de este apartado y el más importante de todo el capítulo. Aunque aparecen mencionadas en casi todos los puntos del capítulo, en éste se desarrollan con amplitud, retomando e integrando todos mis materiales –las observaciones de las diferentes visitas, los talleres de juego, las entrevistas con el personal–, con la finalidad de que en los capítulos siguientes puedan ser retomadas continuamente y ayuden a la comprensión y explicación del juego de las niñas. Por último, y respondiendo a fines prácticos para el momento del análisis e interpretación de los discursos de las niñas, presento un *mapa de las instalaciones* en donde realicé los talleres de juego, que facilita la reconstrucción de los escenarios, movimientos y juegos y que, como se puede ver en los capítulos siguientes, constituyó otro aspecto importante en el desarrollo de los mismos.

1.1. ¿Qué es una institución?

El abordaje de la institución como noción u objeto de conocimiento es una tarea que en sí misma comprende un trabajo, dada la complejidad y multiplicidad de enfoques desde donde puede ser abordada.

No es mi interés –al menos en este momento– entrar en los debates desde los cuáles ha sido abordado el concepto de institución. Un trabajo de este tipo puede encontrarse en René Lourau (1970) quien aborda la noción de institución desde –en general– algunas disciplinas: la filosofía y el derecho filosófico, la economía y el marxismo, y la sociología y el psicoanálisis. Haciendo al tiempo de una revisión teórica una crítica de lo que desde su perspectiva (el análisis institucional, el socioanálisis) puede ubicarse como limitante y aciertos en estas visiones.

La intención de hablar sobre la institución en este primer capítulo radica en situar desde dónde la estoy pensando, por lo que en un primer apartado abordo *la noción* de institución que permitirá ubicarla a lo largo del trabajo, pasando posteriormente a una reflexión sobre un tipo particular de institución(es), *las totales* y analizando conjuntamente el *asistencialismo*, para concluir este primer punto con la reflexión sobre las instituciones asistenciales-totales que se dedican a la *intervención de la infancia*.

Por otra parte, al haber realizado trabajo con grupos, en particular de niños, no puede dejar de verse que no sólo los individuos están atravesados por las instituciones, sino que también los grupos, como lo comenta Silvia Radosh C. (s/a, pág. 3).

“El grupo es productor de discurso y por lo tanto de significaciones imaginarias; aquellas que tienen que ver con lo normado, lo instituido, y por supuesto es también creador de nuevas significaciones, propias de ese grupo”.

En otras palabras, las instituciones, en su devenir continuo, están influenciadas por los grupos y sus producciones y, viceversa, el grupo da cuenta de las instituciones en sus producciones, haciendo obligada la reflexión de las instituciones y la institución en el análisis de los discursos grupales.

1.1.1. Noción(es) de Institución

La noción de institución tiene, por lo menos, tres significados posibles. Para E. Goffman (1961) cuando se emplea esta noción puede referirse a uno de estos tres sentidos: una *organización*, un *establecimiento* y una *institución*. Este autor no ahondo mucho en el tercer sentido, que deja con el mismo nombre (pleonismo). Para comprenderlo

recorro a Cristian Varela (2003:226) quien comenta la diferencia entre las nociones de *institución y organización*.

“Si se requiere una rápida distinción entre ambos términos, convendría entender por institución a las formas y modos de relación entre los sujetos y con el mundo que toda sociedad establece y sanciona tanto explícita como implícitamente (vg. el derecho, la educación, la religión, la familia, el modo de producción). La existencia de la institución requiere de formas materiales que indistintamente pueden denominarse instituciones u organizaciones (vg. un tribunal, una escuela, un templo, una familia, una empresa). Con lo cual, las organizaciones pasan a ser formas materiales que responden a un ordenamiento determinado, en función de un objetivo y una racionalidad que las excede, y que se sitúa por fuera de ellas, en un nivel que corresponde a la institución”.

A partir de lo que comenta este autor puede verse que está en correspondencia con el trabajo de C. Castoriadis (1983), postura que también tomo para este trabajo, lo cual será retomado en las páginas siguientes.

Antes quisiera agregar algo más en la misma dirección. Resulta de gran complejidad y dificultad la elucidación de este tercer sentido. Desde el psicoanálisis (R. Käs, 1987) se le confiere el significado o estatuto de *objeto*²³. Por ahora me basta con retomar, como una de las posturas que guían mi orientación para pensar la institución o el fenómeno institucional, de la visión psicoanalítica lo que comenta R. Käs (1987:16):

“(…) la institución nos precede, nos sitúa y nos inscribe en sus vínculos y sus discursos; pero, con ese pensamiento que socava la ilusión centrista de nuestro narcisismo secundario, descubrimos también que la institución nos estructura y que trabajamos con ella relaciones que sostienen nuestra identidad”. [Subrayado mío]

Aunque tal vez sea posible abordar –dependiendo de los intereses que se tengan como investigador– a la institución desde cada uno de sus sentidos, en todos ellos el *paradigma de la complejidad* (E. Morin, 1998) y las interrelaciones entre los significados –que dan soporte a eso que se entiende por institución– evidencian la dificultad de inclinarse a uno de ellos.

En otras palabras, “la” institución o, mejor dicho, *lo* institucional se entreteje en su devenir y su ser en estos tres significados que, aunque pudiesen separarse analíticamente o con fines didácticos, están enlazándose de múltiples formas.

Pero no sólo las interrelaciones entre estos sentidos son los que hacen que nos encontremos ante una situación compleja, sino que, de igual importancia, estamos ante el hecho de que

²³ S. Radosh y W. Laborde (2003) tienen un artículo interesante en el que puede encontrarse un resumen muy sencillo sobre la visión psicoanalítica de la institución. La visión psicoanalítica reconoce que en las instituciones se reúnen y ligan diferentes fenómenos (sociales, económicos, culturales, políticos, etc.) centran su interés en los psíquicos.

una institución y sus características siempre se gestan, producen y recrean en relación con otras instituciones, en tanto se conciben como *dispositivos*²⁴, es decir, como “(...) *una red de atravesamientos microsociales y micropolíticos* (...)” de acuerdo con Gregorio Kaminsky (1990:18).

Esto que él denomina atravesamientos micropolíticos y microsociales, son para mí los tejidos que necesariamente se forman entre instituciones en tanto todas son parte (constitutiva) de la sociedad y en tanto se comparten imaginarios, simbolismos –lenguaje– y funciones –materialidad–.

Antes de pasar a este punto que tiene que ver con la visión Castoridiana de la institución, me gustaría ejemplificar, a partir de mi estudio de caso, lo mencionado con anterioridad²⁵.

Resulta evidente que “Casa-Hogar” es tanto una organización, un establecimiento y una institución (objeto, red simbólica), pues conjuga en un espacio (establecimiento) particular toda una gama de relaciones, funciones, jerarquías, profesiones, etc., que integradas en unos procesos y procedimientos (organización), son representados por los sujetos de un modo (mejor dicho, de muchos modos) que hace que opere en tanto institución (objeto, red simbólica).

Por otra parte, y sin pretensiones de ser exhaustiva, son múltiples las instituciones que atraviesan a “Casa-Hogar”. Quisiera partir de lo evidente para ejemplificar este punto. “Casa-Hogar” es una institución-organización-establecimiento estatal, lo cual de entrada establece una relación entre esta institución con la institución *Estado*. En “Casa-Hogar” viven niñas que –entre otros motivos que serán explicitados más adelante– han sido llevadas a la procuraduría y que no “pueden” vivir con sus familias, y es aquí donde se manifiesta su relación con las instituciones *Derecho* y *Justicia*. Además, forma parte del sistema de Asistencia Social del Estado, es decir, de la institución *Asistencialismo*. Además, y como punto más obvio, pues aparece inscrito en su propio nombre, “Casa-Hogar” está vinculada y, en consecuencia, atravesada por las instituciones *Familia* y *Educación*. Por último, hay dos instituciones más que resultan centrales en “Casa-Hogar”, a saber: el *encierro* y el *castigo*.

Continuando con la ajustada reflexión de la noción de institución me gustaría pasar a una última visión que hace más interesante el trabajo sobre el *pensar la institución*. Veamos porqué.

²⁴ Entiéndase para este contexto la noción de dispositivo en un sentido que no corresponde al de la investigación. Según lo trabajé en la *Exhortaciones teórico-metodológicas*, es una metáfora que resulta útil para explicar la *relación* entre dos o más objetos, sujetos, situaciones, grupos, cosas, etc., encontrándose en ese espacio en el que no pertenece ni a una ni a otra, pero que hace posible la relación entre ambas, incluso podría decirse que es la relación misma que se establece (genera) entre éstas en un momento y “espacio” socio-histórico dado. En este sentido G. Kaminsky (1990:17) señala que “(...) *Toda institución es, constitutivamente, un dispositivo de violencia psicosocial*”.

²⁵ No me extiendo mucho en el ejemplo pues constituye una parte central del análisis que desarrollo posteriormente, en donde trabajo a “Casa-Hogar” como institución caso de estudio, es decir, en el apartado 1.2.

El trabajo sobre la institución de C. Castoriadis (1983), que si bien puede ser enmarcado en la visión psicoanalítica –tal como lo hacen S. Radosh y W. Laborde (2003)– por haber tenido como algunos de sus referentes principales los de esta mirada, me parece mucho más abarcativo que esto, pues es una visión pensada también desde lo económico, sociológico y filosófico, que abre en el campo analítico un marco para pensar las formaciones sociales, entre ellas y, sobre todo, las instituciones, desde lo *simbólico* y lo *imaginario*.

En primer lugar, me parece interesante su postura en la medida en que parte de su reflexión rompe con los esquemas planteados por el funcionalismo²⁶, pues, sin negar que las instituciones cubren algunas funciones necesarias para el movimiento (producción, reproducción) de la sociedad, cuestiona el reduccionismo que esto puede conllevar, es decir, las instituciones *no se reducen* a la función que “cubren”.

Este autor da cabida a lo imaginario y a lo simbólico como inherentes y constitutivas de las instituciones, en tanto inherentes y constitutivas del ser humano y critica el modo en que se perciben a las instituciones como satisfactores de “necesidades”²⁷, siendo esta su función principal y, en algunos casos, única.

Las necesidades, tanto como se comienzan a ver desde el psicoanálisis, como para este autor, son resultado de un proceso histórico, son construcciones sociales que pasan por el mundo de lo simbólico. Pero al pasar por el mundo de lo simbólico pasan necesaria e igualmente por el mundo de lo imaginario, dada la interrelación que hay entre estos. Esta relación según C. Castoriadis (1983:220) puede comprenderse a partir de que

“(…) el simbolismo supone la capacidad de poner entre dos términos un vínculo permanente de manera que uno “represente” al otro”.

En otras palabras, la relación entre la idea y la cosa, la palabra (significante) y su(s) significado(s) supone la posibilidad de representar una cosa que *no lo es*²⁸, por ello lo imaginario aparece como *condición* de lo simbólico. Pero, del mismo modo en que lo imaginario condiciona a lo simbólico pasa a la inversa, pues toda elaboración imaginaria está hecha de imágenes y las imágenes son representaciones de algo, por lo tanto, lo imaginario está *condicionado* en su expresión y existencia por lo simbólico.

Trabajado de este modo es como C. Castoriadis (1983:227-228) construye su definición de institución incluyendo estos dos elementos y el funcional, como un tercero.

²⁶ Desde el funcionalismo se confiere a las instituciones su pertinencia como parte de la sociedad desde exclusivamente la función que cumplen o la necesidad que satisfacen.

²⁷ Parte de su crítica también corresponde a la noción de necesidad, la cual puede encontrarse en su libro *La institución imaginaria de la sociedad* (tomos I y II). Me parece que esta crítica lo construye en el mismo sentido, y desde el mismo lugar, en que Freud cuando establece la diferencia entre instinto y pulsión.

²⁸ Esta cuestión ha sido pensada y trabajada desde diversas perspectivas filosóficas y lingüísticas, principalmente. En la lingüística moderna (Benveniste, Bajtin, Choamsky, Barthes, etc.) es a partir de F. De Saussure –cuando hace una reflexión interesante que sienta las bases para posteriores desarrollos– que comienza a retomarse la reflexión sobre la relación entre significante y significado y la condición del lenguaje.

“La institución es una red simbólica, socialmente sancionada, en la que combinan, en proporción y relación variables, un componente funcional y un componente imaginario”.

Con esta definición puede verse como el análisis de lo institucional es complejo en la medida en que combina estos dos elementos desde el primero.

Me parece que, aunque pueden diferenciarse en contenido estos tres elementos, la interrelación que existe entre ellos para C. Castoriadis –aunque no lo trabaje así– es coincidente con lo que J. Lacan (1974-75) ha denominado *nudo borromeo* para explicar la relación entre sus tres registros (real, simbólico e imaginario)²⁹.

“La definición del nudo borromeo parte de tres, a saber que si de tres ustedes rompen uno de los anillos todos los otros están libres, es decir que los otros dos anillos son liberados. Lo notable de esto es que es un hecho de consistencia (...)”.

“(...) este nudo borromeo (...) lo que él propone es que los tres que están ahí funcionan como pura consistencia, a saber que no es sino por sostenerse entre ellos que consisten”.³⁰ [Subrayado mío]

Es de este modo como puede comprenderse que para pensar lo institucional –al menos desde esta perspectiva– es necesario, en tanto punto de partida, dar su lugar a lo simbólico, lo imaginario y lo funcional-sancionado socialmente, pues como objeto de conocimiento sólo puede ser conocido si se abordan estos tres aspectos y si tratan de entenderse de qué modo se están relacionando.

Por otra parte, esta mirada de las instituciones abre toda una gama de cuestionamientos en torno a éstas y su relación con la sociedad.

A pesar de que uno de los postulados de C. Castoriadis más consistentes se refiere a las concepciones de lo imaginario (imaginario radical – imaginario efectivo), a lo instituido y lo instituyente (términos relacionados con lo imaginario), no profundizo en estos tanto porque hacerlo me alejaría de mi objetivo central, como porque mi conocimiento sobre su obra es vano. No obstante, su visión general resulta sumamente enriquecedora para pensar la institución, “Casa-Hogar”, en su relación con las niñas que viven en ella, por un lado; y, por el otro, me gustaría destacar que para Castoriadis las instituciones no son estáticas, se mueven en un proceso continuo gracias a la potencialidad que atribuye a los sujetos de *crear*, pues para él el componente creativo –como parte de lo imaginario–, la diferencia, la singularidad, es determinante en las instituciones.

²⁹ Esto no significa que haya una correspondencia entre los tres registros de J. Lacan y los tres elementos que aparecen en la definición de C. Castoriadis. Señalo únicamente la coincidencia en términos de la interrelación (anudamientos) que hay entre ellos, explicada a través del *nudo borromeo*.

³⁰ Corresponde a las clases 1, pág. 4, y 2, pág. 14, respectivamente, de su seminario 22 R.S.I.

A partir de esta revisión que he hecho de la noción de institución puede comprenderse la importancia de pensarla con relación a las producciones de las niñas que viven en “Casa-Hogar”, puesto que las instituciones son (producen) *modos de subjetivación*.

“Son las relaciones con los otros las que van tejiendo con sus dificultades un proceso de individuación. La subjetividad se constituye en múltiples espacios colectivos, la escuela, la familia, el trabajo, los medios. Para el psicoanálisis la subjetividad no se despliega en el nivel excluyente de la intimidad sino en todos estos ámbitos que contribuyen a la constitución de una subjetividad social que interviene en la búsqueda de sentido y significaciones tanto a nivel personal como colectivo”. Lidia Fernández Rivas (1999:60)

Por esto el acercamiento a la noción de institución ayuda o sirve para “comprender” –o al menos tener un acercamiento a la comprensión de– la subjetividad y, en general, la experiencia de las niñas que viven en “Casa-Hogar” y que en consecuencia están viéndose atravesadas de algún modo por todas las instituciones con que tiene relación “Casa-Hogar” y por el marco interpretativo que ésta define en tanto red simbólica–sancionada socialmente.

Además, si bien esta ubicación en torno a la noción de institución en el marco de esta investigación permite, no sólo lo señalado anteriormente, sino también trazar el lugar(es) desde donde se piensa la noción para hacerlo más claro, considero que es todavía conveniente delimitarla aún más. Por esto, en el siguiente apartado trabajo la noción de *institución social* y de *asistencialismo* como dos *formas institucionales* concretas, que caracterizan a “Casa-Hogar”.

1.1.2. Reflexiones sobre las instituciones totales y el asistencialismo

Aunque, como lo señalé en el apartado anterior, estas dos formas de lo institucional –las instituciones totales y el asistencialismo– aparecen conjuntamente en “Casa-Hogar”, por fines estructurales y didácticos las presento por separado, reiterando –por repetitivo que pueda parecer– que están involucradas en la institución de manera conjunta y que ambas en sus interrelaciones y maneras singulares de presentarse dan cuerpo al tejido institucional en su conjunto.

El punto común que he podido vislumbrar entre estas instituciones, además de ser consideradas como tales, es que ambas son formas de intervención de la sociedad³¹. Pero

³¹ Ubico a lo largo de este trabajo tan sólo dos de las múltiples dimensiones en que puede ser pensada y analizada la intervención: a) la intervención social o de la sociedad, y b) la intervención en el contexto de la investigación. La primera es la que me ocupa en las páginas siguientes, en tanto que la segunda la he trabajado en las Exhortaciones teórico-metodológicas.

¿qué es la intervención? Para responder a esta pregunta recurro a lo que expone J. Ardoino (1980:13), y que ya he mencionado en las **Exhortaciones teórico-metodológicas**.

“Intervenir (del latín *interventio*) es venir entre, interponerse. Por esta razón, en el lenguaje corriente, esta palabra es sinónimo de mediación, de intercesión, de buenos oficios, de ayuda, de apoyo, de cooperación; pero también, al mismo tiempo o en otros contextos, es sinónimo de intromisión, de injerencia, de intrusión en las que la intención violenta, o cuando menos correctiva, se puede convertir en mecanismo regulador, puede asociar la coerción y la represión para el mantenimiento o el restablecimiento del orden establecido”. (J. Ardoino, 1980:13)

Justamente cuando hago referencia a la intervención social o de la sociedad, dadas sus características y caracterizaciones, puede ser reconocida como dispositivo o mecanismo regulador y mantenedor del orden establecido. En otras palabras apunta más a la dirección del segundo sentido que señala Ardoino, que al primero.

He decidido comenzar por el asistencialismo, puesto que en su desarrollo histórico puede encontrarse ciertos fundamentos del modo de darse, ser y pensarse de las instituciones totales.

El asistencialismo

La historia de la asistencia social –asistencialismo– es tan compleja y larga que eso implicaría en sí mismo todo un trabajo de investigación. Esta historia ha sido –y puede ser– contada y construida desde muy diferentes referentes teóricos y disciplinarios. Además, las intenciones políticas en que se fundamentan éstos igualmente dan una mirada que separa y diferencia unos de otros. Si a eso se suma que el lector da voz al texto desde unos posicionamientos particulares –lo hace hablar desde sus referentes específicos, pensados en un momento socio-histórico particular– resulta que la construcción histórica es un problema epistemológico y paradigmático amplio, al que por el momento no me meto más allá de señalarlo. Por esto, la reconstrucción que hago a continuación tiene la finalidad de ubicar las prácticas asistenciales que hoy pueden verse en “Casa-Hogar” desde este (su) devenir histórico, partiendo desde las sociedades prehispánicas por encontrarse en ellas un punto de diferenciación con relación a lo que se dio después de la conquista.

Además, la historia permite conocer el camino humano, los trazos que hace, las huellas que deja, gracias a los cuales es comprensible lo que hoy somos y creemos. En este sentido retomo la historia de la asistencia, centrando mi atención en todos aquellos elementos –discursos, estrategias, imaginarios, etc.– que permiten comprender el “aquí y ahora”. De igual modo, el “aquí y ahora”, su descripción y el intento de su entendimiento es historizar, aunque con las debidas limitaciones que impone el encontrarse inmerso en un contexto dado, es decir, con la imposibilidad de tener una vista panorámica que permita comprender el movimiento y el punto al que nos dirigimos.

La asistencia social ha existido podría decirse que a la par del desarrollo histórico mismo de la sociedad y se ha visto matizada por este desarrollo. En el caso de México puede pensarse como una de las tantas “importaciones socio-culturales occidentales” que tuvieron lugar en la época colonial, resultado de la conquista. La ideología en que se sustentó, los intereses a los que obedeció, los servicios que soportaba, entre otros, han sido sus cambios más sustanciales y continúan siéndolo. Hoy en día no puede pensarse, entenderse y hacerse la asistencia en el mismo sentido que durante la época de la conquista, por ejemplo.

En el caso de México, antes de la conquista existía un tipo de “asistencia” —si es que puede nombrarse así a un tipo de prácticas que se encontraban completamente alejadas de lo que hoy entendemos por asistencia— a diferentes actores sociales, que según las personas de esa época consideraban necesitaban ayuda de algún tipo.

En esa época la intervención que se daba se caracterizaba básicamente por que se generaba en el seno de la propia comunidad a la que pertenecían estas personas, es decir, la comunidad asumía la responsabilidad, se hacía cargo del cuidado y apoyo de las personas que necesitaban ayuda por determinados problemas. No eran excluidas, sino que se las incluía en la propia dinámica de la comunidad.

“A partir de la Conquista niños abandonados, locos, enfermos, ancianos, pasan a ser “responsabilidad” de la Iglesia. Ellos son ahora sujetos de la caridad cristiana y ya no compromiso integrador de la comunidad”. (Ma. Esperanza Figa, 1995:22)

A partir del ingreso de la Iglesia en la actividad de intervención social se da un giro sumamente importante en los supuestos bajo los que orientaba su actividad y las formas en que lo hacía. Comienza a relacionarse la noción de asistencia con una serie de aspectos o nociones, tales como: la pobreza, la exclusión, la caridad, la beneficencia, la filantropía, la religión; posteriormente —y sin que desaparezcan las otras—, el Estado, la política económica y social, los derechos humanos, etc.

En esta época la orientación o ideología bajo la que se sustentaban estas prácticas era la de la *caridad* —más que ideología puede pensarse en *imaginario*— y el nombre bajo el cual se designaban estas actividades era el de *beneficencia*, un espíritu *filantrópico* podía encontrarse en el seno y sustento de éstas.

“La caridad —ayer como hoy— primero es una representación y luego una concepción. Se teatraliza el dinero, la superioridad moral y la decisión de aliviar (periódicamente) las penas”. (Carlos Mosiváis)³²

Para todos estos sujetos —“sujetos de la caridad”— se crearon establecimientos en donde ponerlos y “cuidarlos” (encerrarlos y aislarlos), pues merecían gozar de una educación digna —educación ortopédica con una evocación religiosa— y un lugar en el cual prestar sus servicios —ya que resultaba conveniente aumentar el número de feligreses y de gente que

³² MONSIVÁIS, Carlos, sin referencia. Cit. por FIGA S. (1995), epígrafe pág. 34.

trabajara para la Iglesia—, para entrar, posteriormente, en la lógica del control, la vigilancia y el castigo.

El siglo XVIII en Europa, y en todos aquellos países con los que mantenía alguna relación y, por lo tanto, ejercía alguna influencia, fue determinante para la construcción de la sociedad en la que hoy nos encontramos. Entre los procesos sociales más importantes se encuentran: la industrialización y los cambios en los procesos económicos que con ella se desarrollan (procesos industriales masivos, fábricas, industrialización de los modos de producción, nacimiento de la burguesía, etc.); el aumento general de la riqueza (acumulación de capital) y la noción de “propiedad” como eje central de la organización económico-social; la reciente aparición del Estado como figura hegemónica que se instaura en lugar de la soberanía para el orden social —bajo un discurso de ser el representante de la sociedad— y con todo un aparato legislativo; el crecimiento demográfico con sus consecuencias determinantes para la conformación social y para el desarrollo científico —la población como figura y la estadística como herramienta en la medición de la “normalidad”—; el quebrantamiento de la fuerza imperante de la Iglesia sobre los procesos sociales y de enajenación; entre otras cosas.

En medio de este escenario se suscitaron toda una serie de transformaciones en las relaciones y en sus medios, así como en los imaginarios, los discursos, la subjetividad, etc. Si se analiza la historia desde el punto de vista del desarrollo industrial aparece una nueva clase social, la burguesía, que modifica algunas de las principales relaciones, no sólo laborales, entre los sujetos de esa época y, consecuentemente, incide directamente en la asistencia.

“Al iniciarse el siglo XVIII europeo, el ateísmo, o por lo menos el teísmo, conviene a la burguesía; la religión al pueblo. La beneficencia es considerada como un estorbo para el nuevo orden social porque sustrae riquezas de las empresas”.

“Sin la opulencia ningún pueblo podía ejercitar virtudes sociales tan importantes como la beneficencia”. (Moisés González, 1985:21 y 37, respectivamente)

Con esta separación de la Iglesia, cuando menos ideológica, se concede a ella la mayor responsabilidad de la beneficencia y se deja prácticamente en sus manos. Así sucede durante casi todo el siglo XVIII.

Hay un discurso con el que se criticaba la existencia de este tipo de acciones bajo argumentos mercantilistas. No obstante, y bajo la misma lógica, al finalizar este siglo comienza a verse que la beneficencia no era un estorbo, por el contrario podía verse desde otro propósito, congruente con el proceso de acumulación de capital, a saber: la *consciencia de clase*. Moisés González (1985) comenta que deja de pensarse la asistencia como un inconveniente en el momento en el que algunos obreros cobran conciencia de sus derechos, pues comienza a verse en esta una estrategia para evitar la rebelión, algunos ricos estaban incluso dispuestos a pagar una *ley de beneficencia*.

Por otra parte, el encierro y los sujetos de beneficencia o de caridad están determinados por una nueva concepción que pasa de estar vinculada con los derechos a relacionarse con los bienes (M. Foucault, 1975:88), es decir, la pobreza, la marginalidad y la propiedad están en el centro de estos nuevos discursos.

De este modo comienza a resignificarse la beneficencia y los establecimientos encargados de ella. El encierro tiene un contexto distinto y unos propósitos igualmente diferenciados, el encierro es parte de una *estrategia de visibilidad*. La Iglesia deja de tener un papel protagónico en lo ideológico –sin perderlo del todo, pero insertándose en un orden más general–, aunque no en lo práctico de la beneficencia.

La beneficencia forma parte de un conjunto de estrategias que se enmarcan en un contexto más amplio, es decir, esto se va integrando y constituyendo como parte de lo que M. Foucault (1975:218-219) llama poder disciplinario o régimen de la disciplina.

“La "disciplina" no puede identificarse ni con una institución ni con un aparato. Es un tipo de poder, una modalidad para ejercerlo, implicando todo un conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimientos, de niveles de aplicación, de metas; es una "física" o una "anatomía" del poder, una tecnología. Puede ser asumida ya sea por instituciones "especializadas" (las penitenciarias, o las casas de corrección del siglo XIX), ya sea por instituciones que la utilizan como instrumento esencial para un fin determinado (las casas de educación, los hospitales), ya sea por instancias preexistentes que encuentran en ella el medio de reforzar o de reorganizar sus mecanismos internos de poder (será preciso demostrar un día cómo las relaciones intrafamiliares, esencialmente en la célula padres-hijos, se han "disciplinado", absorbiendo desde la época clásica esquemas externos, escolares, militares, y después médicos, psiquiátricos, psicológicos, que han hecho de la familia el lugar de emergencia privilegiada para la cuestión disciplinaria de lo normal y de lo anormal)”.

En este ámbito es en el que se instaura la vigilancia –control– y el castigo al centro de los discursos y de los mecanismos de poder, bajo la lógica de un espectro más amplio que obedece igualmente a las formas de operar de una sociedad con miras centralizadoras y que quiere mantener a todos sus miembros en una misma dinámica, creando para aquellos que salen del orden determinado –o, cuando menos, el deseado– establecimientos (escuelas, cárceles, manicomios, hospitales, hospicios, internados, etc.) a través de los cuales ejercer estas nuevas estrategias.

El poder disciplinario se apoya de algunas estrategias que entran o forman parte constitutiva de los establecimientos asistenciales: aislamiento; examen; pronóstico; ortopedia–encauzamiento–corrección; vigilancia generalizada, estratégica, continua e invisible –el panóptico–; instrucción y trabajo; empleo y control del tiempo y de los movimientos en su totalidad; clasificación y regulación de los asistidos. Ordenadas bajo la lógica de la reinserción, se promueve un enderezamiento que permita encauzar hacia el mismo lugar a todos aquellos sujetos que se salen del orden disciplinario.

“A las nuevas disciplinas no les ha costado trabajo alojarse en el interior de los esquemas antiguos; las casas de educación y los establecimientos de asistencia prolongaban la vida y la regularidad de los conventos, de los que con frecuencia eran anejos. (...). Durante siglos, las órdenes religiosas han sido maestras de disciplina: eran las especialistas del tiempo, grandes técnicos del ritmo y de las actividades regulares”. (Michel Foucault, 1975:153-154)

Son todos estos cambios y este contexto el que marca la actividad asistencial hasta nuestros días, o al menos la que se encuentra relacionada con “Casa-Hogar” y, por lo mismo, es la parte de la historia de la asistencia que me ha interesado reconstruir.

Son pocos los cambios que pueden observarse. No obstante, la situación se complejiza en tanto que ahora son más y nuevos los procesos que estamos viviendo y que vienen a insertarse en esta lógica. Actualmente hay una serie de procesos sociales, económicos, culturales, tecnológicos, científicos, etc., que moldean el tipo de actividades que se desarrollan en la *intervención social o de la sociedad*.

Uno de los fenómenos actuales que mayor impacto tiene sobre el modo en que se estructuran las políticas sociales –cuya incidencia directa puede apreciarse en la asistencia social– y otros factores coyunturales es la *globalización*.

En este contexto se pone el énfasis en aquellas políticas que fomentan un desarrollo y crecimiento de los países centrándose y priorizando el orden económico y, en consecuencia, la asignación de recursos al orden social se encuentra supeditada a los indicadores y mecanismos del mercado. Esta incidencia en las políticas públicas tiene igualmente un impacto considerable en la sociedad civil, pues se comparten los imaginarios y se hace pensar que la atención debe centrarse en algunos elementos básicos. La sociedad participa en los problemas que se identifican desde el orden económico a través de las instituciones, una de ellas la asistencia, y opera desde la lógica de “mercado”.

En un entorno global, la propuesta bajo la que se destinan recursos a la política económico-social según la propuesta de Eduardo Bustelo (1999) se basa en la lógica de *Crear-Educar-Focalizar*. Esta lógica se explica del siguiente modo: en primer lugar es necesario que la economía *crezca* sustentándose en un incremento en la inversión en la *educación* siendo éste el modo en que pueden expandirse sus efectos positivos, y como la educación implica en el mediano plazo un efecto de inclusión social, en el corto plazo se deben *focalizar* los esfuerzos en la *asistencia social* dirigida a los grupos más pobres y vulnerables.

Entre otras, este entorno tiene algunas consecuencias sociales que polarizan a sus miembros: la búsqueda del bien individual, la creciente exclusión o marginación del sistema económico y social, la desigualdad en la distribución del ingreso, fragmentación social, etc., y dentro de estos problemas surge la asistencia en una lógica de dominación y de dependencia.

“La política económico-social neo-conservadora hace pobres y desempleados y, con el asistencialismo, les hace creer que los “ayuda”. Así, lo que a las personas les corresponde como “derecho” parece que ahora lo tienen que agradecer como si fuese un “favor”. (...). Se produce aquí una doble amoralidad: la del pobre que se siente obligado a “la gratitud” y la del rico que se siente “generoso””. (Eduardo Bustelo, 1999:27)

Esto tiene que ver con el modo en que se encamina la asistencia social y la política pública, lo que está íntimamente relacionado con “Casa-Hogar” en tanto esta se encuentra enmarcada dentro de las políticas públicas a las que se están orientando los esfuerzos del Estado en la actualidad. Por todo esto, no me detengo mucho en este tema porque será trabajado con mayor amplitud y centrado en el caso de estudio de “Casa-Hogar” en el apartado 1.2.1, subapartado “El contexto institucional (DIF)”. Por el momento me basta con lo que he señalado con relación al asistencialismo.

Hasta aquí la revisión al asistencialismo, punto de partida para comprender mi postura con relación a Casa-Hogar y a las prácticas que en ella se desarrollan. Mi interés ha sido mostrar como a pesar de los cambios que se han dado y al paso del tiempo se han mantenido ciertos imaginarios y visiones en el seno de este tipo de intervención. Uno de los cambios más significativos se dio en la época de la conquista, pues en las culturas prehispánicas se entendía de un modo en realidad distinto la actividad asistencial, la cual aunque se perdió durante muchos años, en la actualidad se está retomando bajo la propuesta de intervención que se conoce como *promoción*³³.

Las instituciones totales

Como se irá viendo a lo largo del desarrollo de este apartado, hay muchos puntos de encuentro entre el asistencialismo y las instituciones totales, principalmente si se consideran las aportaciones que hizo M. Foucault (1975) al analizar históricamente una de las instituciones totales por excelencia: *la prisión*.

A pesar de estas coincidencias me interesa en este punto destacar los aspectos que caracterizan a las instituciones totales, pensando a “Casa-Hogar” como una de ellas.

³³ Este tema de la promoción ha sido principalmente retomado por la sociedad civil, aunque no por toda. Al ser principalmente los actores civiles los que la están desarrollando, no se ve en las políticas y propuestas Estatales de intervención. No obstante, me parece una alternativa sumamente interesante para las instituciones asistenciales públicas, razón por la que retomo el tema en el último apartado de esta tesis, *Conclusiones*, cuando construya mis reflexiones, opiniones y propuestas sobre el actuar de “Casa-Hogar”. Igualmente puede encontrarse mencionado en una nota al pie de las *Exhortaciones teórico-metodológicas*.

Por esto surge la pregunta obligada de ¿qué es una institución total? Y para responderla retomo el trabajo de Erving Goffman (1961:17-18)³⁴ por ser quien acuñó el término y porque sus reflexiones son una invitación permanente a pensar en las instituciones que pueden considerarse de este tipo, razón por la que toda mi reflexión sobre estas instituciones, en general, y sobre “Casa-Hogar”, en particular, está acompañada por dicho autor.

“Toda institución absorbe parte del tiempo y del interés de sus miembros y les proporciona en cierto modo un mundo propio; tiene, en síntesis, tendencias absorbentes... La tendencia absorbente o totalizadora está simbolizada por los obstáculos que se oponen a la interacción social con el exterior y al éxodo de los miembros, y que suelen adquirir forma material: puertas cerradas, altos muros, alambre de púa, acantilados, ríos, bosques o pantanos”.

En esta definición puede apreciarse una generalidad para pensar los establecimientos que opera bajo estas características. No obstante, ayuda más a la comprensión y ubicación de las instituciones la clasificación que hace el mismo E. Goffman (1961) sobre ellas.

Para él existen cinco grupos diferenciados básicamente a partir de la población a la que atienden. En el primero están aquellas que se dedican al cuidado de las personas consideradas “incapaces e inofensivas”, como son los *hogares* para ancianos, ciegos, indigentes, discapacitados, *huérfanos*, en este primer grupo se ubicaría Casa-Hogar y las demás instituciones dedicadas a la intervención de la infancia, además, como puede verse, está íntimamente relacionado con el asistencialismo y su visión. El segundo grupo lo constituyen las instituciones que se encargan del cuidado de las personas que son consideradas incapaces de cuidarse por sí mismas, pero que al mismo tiempo representan una “amenaza” para la sociedad o comunidad. Hay otro grupo que se encarga de las personas que son consideradas “peligrosas” para la comunidad y, en consecuencia, el interés de este grupo es la protección de esta última. En cuarto lugar está el grupo que engloba a las instituciones que encaminan sus esfuerzos por el mejor cumplimiento de una tarea de carácter laboral. Por último, están aquellas que se generan como refuerzos del mundo y que, en muchos casos, están vinculadas con la formación en algún tipo de religión.

Como puede apreciarse en esta clasificación son muy variados los tipos de institución total, pero el trabajo de E. Goffman —como mencioné antes— da para pensarlas a todas, aunque no hay que olvidar que cada una de ellas tiene sus diferencias y especificidades. Por ello, es mi interés en este apartado destacar los puntos de encuentro y desencuentro entre “Casa-Hogar”, pensada como institución total, y las características que trabaja Goffman sobre las que están dedicadas al cuidado de enfermos mentales, ubicadas, según lo dicho, en el cuarto grupo.

³⁴ Aunque su trabajo lo hizo en un hospital psiquiátrico, el modo en que expone sus hallazgos y toda su propuesta permite pensar, como él mismo lo señala, a las instituciones totales a partir del estudio y conocimiento de una de ellas. Lo mismo sucede con el trabajo de M. Foucault (1975).

En este sentido y con relación a la definición quisiera comentar que en el caso de “Casa-Hogar” –que no es así en las demás instituciones de intervención a la infancia, según mi experiencia³⁵– se trata de un lugar de residencia, trabajo, pero igualmente de juego, ya que las niñas cuentan con espacios destinados a esta actividad. Además, las condiciones de encierro son peculiares, porque aunque residen en este lugar salen a la escuela –aunque esto no representa una diferencia sustancial, pues salen de una institución para entrar en otra en la que igualmente hay un tipo de encierro (véase Maud Mannoni, 1973 y Françoise Dolto, 1985)– y tienen paseos a diversos lugares³⁶, en otras palabras podría decirse que las niñas permanecen en condiciones de *encierro*, pero no aisladas de la sociedad por completo.

Aunque hay esta diferencia, también puede observarse una coincidencia fuerte cuando E. Goffman comenta que en estas instituciones se procuran los servicios necesarios para evitar la necesidad de salir a buscarlos. Además de las coincidencias que existen en lo que se refiere a las construcciones arquitectónicas –muros, puertas, cercas– que marcan los límites entre el adentro y el afuera, reiterando una diferencia entre ambos.

Otro aspecto que trabaja E. Goffman (1961:21) se refiere a las *relaciones* y diferencias entre dos grupos que se ubican dentro de las instituciones: los *internos* y el *personal*³⁷:

“En las instituciones totales hay una escisión básica entre un gran grupo manejado, que adecuadamente se llama de *internos*, y un pequeño grupo personal supervisor... el personal suele juzgar a los internos como crueles, taimados e indignos de confianza; los internos suelen considerar al personal petulante, despótico y mezquino. El personal tiende a sentirse superior y justo; los internos a sentirse inferiores, débiles, censurables y culpables”.

Este punto resulta central en el marco de este trabajo debido a que permite pensar la situación y experiencia de vida de las niñas dentro de “Casa-Hogar” en el ámbito de los vínculos que se dan entre ellas y el personal, pero además estas relaciones atraviesan los materiales por el lugar en que me colocaron las niñas en uno de los grupos con los que trabajé³⁸.

Retomando lo que comenta E. Goffman me gustaría mencionar que considero que el hecho de que se trate de niños da una situación diferente en las relaciones con el personal, aunque está igualmente presente la condición de superioridad entre unos y otros. Además, pienso

³⁵ Al decir mi experiencia me refiero a las instituciones de atención a la infancia que conocí a lo largo del proceso de investigación. Algunas de estas observaciones y experiencias son retomadas en el siguiente apartado, pues sirvieron como punto de partida para reflexionar sobre las características particulares de la intervención a la infancia.

³⁶ No ahondo en este momento en estas cuestiones porque son parte de las prácticas institucionales de “Casa-Hogar” y, en consecuencia, se encuentran dentro del apartado 1.2.

³⁷ He decidido desarrollar con amplitud este punto de las relaciones entre internos y personal porque considero que es central en la interpretación de mis materiales y es algo que apareció continuamente en los mismos. Además, estas relaciones atraviesan igualmente la relación que se dio de las niñas conmigo a lo largo del desarrollo de los talleres.

³⁸ Las características del trabajo de campo y los materiales están presentados en el **Capítulo 2**, por lo que se recomienda consultarlo para entender a qué me refiero en este párrafo.

que la búsqueda de modelos identificatorios por parte de los niños abre algunas situaciones singulares en estos vínculos que no están en otras relaciones similares. Por otra parte, los niños que viven en el encierro no son sujetos de temor –por lo general– y esto da un sentido igualmente distinto a las relaciones entre estos dos grupos. Finalmente, E. Goffman plantea en su análisis “al personal” como un grupo “unitario” (aunque reconoce que puede haber diferencias considerables al interior), mientras que en “Casa-Hogar” puede verse el personal que tiene contacto con las niñas y otro que no (el administrativo por lo general) y dentro del que tiene contacto con ellas igualmente aparecen dos grupos diferenciados: las cuidadoras y el equipo multidisciplinario³⁹.

Si bien primero he mencionado las diferencias, existen similitudes entre el trabajo de E. Goffman y lo que observé en “Casa-Hogar” en lo que respecta a este aspecto:

- El personal toma las decisiones del destino de los internos sin preguntarles o informarles, lo cual enfatiza de algún modo la distancia entre unos y otros;
- Los horarios son establecidos según la conveniencia del personal;
- El personal centra su atención en las respuestas no-verbales de los internos, restándole con esto valor a su palabra y sus afirmaciones, es decir, importa al personal el “mal” o “buen” comportamiento de las niñas en lo que tienen o quieren decir, la escucha en las instituciones totales es una de las grandes debilidades –este es un fuerte punto de encuentro con lo que mencioné sobre el asistencialismo–;
- Las relaciones entre el personal y los internos están atravesadas por uno de los objetivos centrales de este tipo de instituciones, a saber: la reforma de los internos sobre la base de un modelo ideal. En “Casa-Hogar” los modelos psicológicos del desarrollo infantil apuntan en esta dirección, pero hay una contradicción que se da al mismo tiempo y es que en este tipo de instituciones –que tienen relación con lo planteado sobre el asistencialismo– no hay un interés real por los internos pues sirven como depósitos o receptáculos de aquellas personas que no son deseadas por la sociedad, por aquellas que representan una amenaza o bien por aquellas que se consideran incapaces de cuidarse por sí mismas –recuérdese la clasificación–. Pero además de existir una falta de interés por los internos, este problema de alejarse del ideal, del sujeto previsto según los fines de la institución, abre el problema de la diferencia entre lo previsto y lo real, al catalogar a los niños en grupos se piensan como homogéneos y nos enfrentamos al momento de trabajar con ellos con una situación de heterogeneidad;
- Esta contradicción entre lo real y lo previsto se vincula con otra que aparece igualmente como central en las relaciones, pues, por un lado, se exige al personal mantener ciertas “normas humanitarias” en el trato con los internos y, por el otro, se pide (exige) se consiga una eficiencia institucional, que no siempre apunta en la misma dirección;

³⁹ En el punto 1.2. se encuentra mencionada con mayor detalle la organización del personal de “Casa-Hogar”.

- El personal tiende a desarrollar una especie de teoría de la naturaleza humana a partir de la interpretación que elaboran, en su diario interactuar, sobre el comportamiento de los internos. Pude observar esta situación en “Casa-Hogar” cuando en una de mis primeras entrevistas con el personal planteé, como parte de mi perspectiva y premisas, que uno de mis intereses era cuestionar la postura de muchos textos y trabajos de investigación sobre la agresividad como una característica “innata” a los niños que viven en instituciones. El personal con que el tuve la entrevista se limitó a reírse de mi hipótesis y dijo “te vas a encontrar con muchas sorpresas”⁴⁰;
- Por último, hay en la relación una desacreditación continua del personal a lo que dice el interno. En esto lo que me parece interesante a destacar es que el personal desacredita la versión de los internos en lo que respecta a su experiencia empleando herramientas como la historia clínica para esto⁴¹, pero no se da cuenta de que este tipo de herramientas son reconstrucciones que hace el personal desde sus propias experiencias y entendimiento y, en consecuencia, pueden tener el mismo valor que los relatos de los internos. En “Casa-Hogar” el estatuto del discurso de las niñas que se aleja de los “informes” oficiales (entre ellos la historia clínica) es considerado por el personal como “mentiras” y “cuentos” de niños. En más de una ocasión al platicar con el personal sobre los talleres de juego se me dijo que las niñas inventaban cosas y que no debía creerles todo lo que habían dicho sobre sus historias de vida.

Hasta aquí lo referente a la relación entre personal e internos, aunque me gustaría hacer una última aclaración antes de seguir con las características de las instituciones totales. Si bien he desarrollado con amplitud este aspecto, se podría objetar que gran parte de lo que he expuesto está mostrando una relación lineal e unilateral, es decir, he comentado esta relación mostrando una pasividad en los internos, mientras que el personal resulta el activo en la relación. Sin embargo, justamente es mi interés dejar por el momento esta descripción de este modo, debido a que todo el análisis e interpretación de los materiales de los talleres de juego (véase los **Capítulo 2 y 3**) busca mostrar el “otro lado de la moneda” al hacer una *reconstrucción* desde la experiencia de los internos, en este caso de las niñas y sus juegos.

A continuación, expongo de manera mucho más breve algunas otras características de las instituciones totales que me resultan interesantes para pensar “Casa-Hogar” como caso de estudio de una de ellas.

⁴⁰ Esto lo retomo más adelante por formar parte de la *noción de infancia* que se tiene en “Casa-Hogar” y lo trabajo como “*Prácticas institucionales*”.

⁴¹ No me manifiesto en contra de la historia clínica como herramienta para la comprensión de los sujetos, lo hago en contra de los modos en que ésta se construye, los fines a los que obedece y los modos en que se utiliza por el personal. En ella generalmente se reconstruyen las experiencias de un sujeto a partir de muchos otros, siendo en ocasiones el propio sujeto de quien “se dice” el último en participar en su elaboración. Además, en la reconstrucción que se hace en ella en muchas ocasiones se busca hacer patente un alejamiento del sujeto ideal y previsto por los fines de la institución, forzando tal vez las experiencias reales hacia estos imaginarios constitutivos de las instituciones.

Un gran tema de las instituciones totales es el que se refiere a sus fronteras o *límites entre el interior y exterior*. Es característico en todas ellas encontrar divisiones que hacen que la dinámica institucional sea única en cada caso otorgándose significaciones específicas al adentro o encierro y al afuera o salir, significaciones construidas a partir de la relación que se construye entre estos fenómenos. Dejaré este punto como parte del trabajo sobre “Casa-Hogar” en su particularidad y la descripción de sus prácticas (apartado 1.2.) y para los capítulos siguientes la reflexión sobre el (los) modo(s) en que esta situación está presente en la experiencia de las niñas.

Otro aspecto que es importante en la organización y estructura de la institución son los *procedimientos de ingreso* por los que pasan los internos. A este respecto E. Goffman (1961:29) comenta lo siguiente:

“Los procedimientos de admisión podrían llamarse mejor “de preparación” o “de programación”, ya que al someterse a todos esos manoseos el recién llegado permite que lo moldeen y lo clasifiquen como un objeto que puede introducirse en la maquinaria administrativa del establecimiento, para transformarlo paulatinamente, mediante operaciones de rutina”.

Coincido con lo que comenta este autor, puesto que al igual que en la institución en la que él realizó su investigación en “Casa-Hogar” pareciera que la finalidad de estos procedimientos de ingreso es la de adaptar y programar a los futuros (ya considerados como tales) internos. Pero asimismo estos procedimientos tienen la finalidad de clasificar a los internos (M. Foucault, 1975) y el trato que recibirán durante su estancia se relacionará con esta primera impresión.

Otro aspecto central de las prácticas que identifican a las instituciones totales –aunque no es exclusiva de éstas, pues puede pensarse en la escuela como un claro ejemplo– es la imposición de una *rutina* a los internos. La situación de la rutina puede ser un fuerte impacto para los internos que vaya contra lo que ellos mismos son y/o les gusta hacer, recibiendo ésta imposición de manera violenta y desagradable. Pero, por otra parte, al ser impuesta pareciera que no hay otro remedio más que seguirla o enfrentarse al sistema de castigos de la institución. En este sentido puede pensarse en la violencia de este tipo de intervención y relacionarse con lo trabajado tanto en las páginas precedentes, como en las **Exhortaciones teórico-metodológicas**.

Aquí aparece otro aspecto que es característico de las instituciones totales, a saber: el *sistema de privilegios*, según E. Goffman (1961), o el *sistema de castigos y recompensas*, según M. Foucault (1975).

Esto es un elemento muy importante a analizar como parte de las prácticas de “Casa-Hogar”, pues fue un aspecto significativo y recurrente en los materiales del trabajo de campo. Por esto, he decidido trabajarlo con mayor profundidad en el siguiente apartado, porque en su relación con la interpretación de los materiales puede construirse desde la particularidad de las prácticas de la institución, retomando tanto a M. Foucault, como a E. Goffman, algunos aspectos de la experiencia de las niñas.

Lo que sí me gustaría mencionar aquí es que adentro de este sistema existen toda una serie de aspectos que se insertan en un marco de vigilancia y control continuos. E. Goffman (1975:83) compara esta situación de los internos a la que pasan las materias primas o productos en los procesos industriales y productivos.

“Y así como cualquier artículo en curso de procesamiento que pasa por los diversos sectores de una planta industrial va seguido inevitablemente por una papeleta de control, que indica lo que se le ha hecho y por quién, qué debe hacerse a continuación, y quién fue el último que lo tuvo a su cargo, de igual manera un objeto humano que va desplazándose...”.

Aunque pueda parecer exagerado no lo es, ya que se trata de procesos habituales en este tipo de instituciones. Por lo mismo, hay una violación de la intimidad de los internos. Se exhiben físicamente en algunos exámenes de rutina, se exponen sus historias personales en formatos, quedando a disposición del personal (aunque en “Casa-Hogar” no de todo el personal), las habitaciones son, por lo común, colectivas. Hay un “ojo vigilante” por cualquier lugar y la disposición espacial contribuye en este sentido, así como muchas de las actividades del personal⁴².

Con todos estos análisis de las características de las instituciones totales se evidencian que parte de la dinámica de la vida en ellas está cargada de tensiones, tensiones entre ideologías, posturas, obligaciones, reglamentaciones, normas, etc., que dadas sus contradicciones atraviesan las relaciones entre el personal y los internos y los afecta de algún, o de muchos, modos. En general estamos en presencia de los conflictos que tienen que ver con aspectos estructurales de la institución y las relaciones entre las niñas y el personal y los subgrupos de cada uno.

Estos instrumentos que violan la intimidad de los internos pueden ser cuestionados desde esta perspectiva. Sin embargo, resulta complicado, por lo relativo que puede ser, criticar estas prácticas sin dar voz a las niñas para saber cómo lo viven⁴³. Para explicarme mejor sobre lo relativo que puede ser el modo en que se viven estas situaciones de control y vigilancia me gustaría poner un ejemplo que me parece fascinante de la película de Jean-Pierre Jeunet (2001) “*Amélie*” en la que se dice que la protagonista tiene una deficiencia cardíaca porque el papá, que es médico, cada vez que la revisaba encontraba que el corazón de la niña latía aceleradamente. Empero, esto no era producto de un mal funcionamiento, sino de que era el único momento en que había un contacto físico entre ambos lo cual producía en la niña un placer, una excitación que aceleraba su ritmo cardíaco. Todo esto lo comento porque desconozco de qué modo viven las niñas estos acercamientos y la posibilidad de convivir con las demás niñas, con las “mamis” y los miembros del equipo

⁴² Para profundizar sobre esta situación de vigilancia y control recomiendo se revise a M. Foucault (1975) todo el texto en general y, en particular, lo que trabaja sobre el *panoptismo*.

⁴³ Como parte del trabajo de campo no tuve oportunidad de observar y conocer los modos en que las niñas se relacionan con todo el personal (básicamente tuve contacto con el que pertenece al área de psicopedagogía – apartado 1.2) y cómo se desenvuelven en sus espacios más “íntimos” (los edificios – apartado 1.2), razón por la cual no puedo hablar de la experiencia de las niñas en este sentido.

multidisciplinario, puesto que, en caso de entablar relaciones afectivas, es probable que no les resulte desagradable el contacto con ellos.

Lo que quiero decir a través de este ejemplo es que si para las niñas alguien del personal se vuelve significativo, puede ser que vivan de un modo agradable lo que a los ojos del “extraño” puede ser desagradable o molesto y obedecer a estas pautas frecuentes de las instituciones totales –vigilancia y control– más que a un interés por la persona o a darles una atención de calidad.

Con esta reflexión concluyo la construcción de las características de las instituciones totales para pasar a las reflexiones sobre las instituciones enfocadas en la intervención a la infancia, que están construidas a partir de mis notas de campo y observaciones en “Casa-Hogar”, pero también de las visitas que hice durante el proceso de investigación a distintas instituciones⁴⁴.

1.1.3. Intervención social de la infancia

Ahora quiero hacer referencia a un tipo particular de intervención social, que se enmarca en lo expuesto hasta este momento. Me refiero a la intervención–asistencia que se da a los niños en los lugares que llevan por nombre casas hogar o internados.

“Anna Freud (1944)⁴⁵ define a la casa-hogar como “un lugar que brinda un hogar para aquellos niños cuya vida familiar, debido a distintas causas como el abandono, el maltrato o la muerte de los padres, ha quedado transitoria o permanentemente ausente, procurando devolver a los niños aquello que han perdido(...). La única e inevitable particularidad en esta vida de internado es la ausencia de la familia considerada como tal”. (Laura Zárate, 1999:76)

Esta definición contiene elementos que se encontraban en la antigüedad, pero que aún hoy pueden verse. Por ejemplo, la residencia de los niños en este tipo de instituciones obedece a distintas causas y no exclusivamente a una. Una diferencia entre las casas hogar y los internados que conocí radica en que las primeras apuntan más al sentido que comenta A. Freud, empero, los internados tienen la finalidad de ayudar a personas de escasos recursos,

⁴⁴ Estas visitas las hice cuando estaba buscando el lugar para realizar el trabajo de campo. En total visité seis instituciones: tres de ellas Instituciones de Asistencia Privada (IAP's) que funcionan como internados (lunes a viernes) y dos de las cuales pertenecen a congregaciones religiosas; una casa hogar que también es IAP y es de una congregación; otra que se llama “hogar grupal” que atiende a niños de la calle y también es IAP; y, por último, una estatal –que es en la que realicé la investigación–. La cantidad de visitas que hice en cada caso varió, sin embargo en todas –a excepción de la que atiende a niños de la calle– realicé por lo menos dos visitas que me permitieron tomar notas de algunas cosas. Además, en una de ellas hice un par de investigaciones desde el punto de vista administrativo, en los años 2000-2001, lo que me permitió conocerla con mayor profundidad que a las demás.

⁴⁵ FREUD, Anna (1944), *Niños sin familia*, 2ª edición, New York: Hamilton. Citado por la autora.

familias disfuncionales (según las definen en estos, se refiere a las familias en las que falta alguno de los tres “subsistemas”, padre, madre e hijos), que por sus necesidades tienen que trabajar mucho y no pueden atender a los niños. La propuesta de estas instituciones radica en prevenir el abandono, el maltrato, la violencia intrafamiliar y la situación de calle de estos niños.

Me gustaría ahora retomar algunos aspectos históricos, así como lo hice en el apartado del *asistencialismo*, con la finalidad de mostrar de qué manera se desarrolla históricamente la asistencia infantil.

Desde los tiempos de la Colonia existía una preocupación por los niños y los jóvenes, aunque el énfasis en la asistencia se produjo en el siglo XVIII, como parte de algunos de los procesos que se han descrito anteriormente. Los cambios y sucesos de esta época dieron lugar a muchas instituciones interesadas por la beneficencia. En México, comenta Pilar Gonzalbo (1982:412), surgieron por primera vez, anejos a las Iglesias, dos lugares cuya preocupación central eran los niños.

“(…) los más necesitados: niños recién nacidos o de corta edad sin parientes que velasen por ellos, sin recomendaciones de personas de prestigio que les facilitase el acomodo en un ambiente propicio, ni siquiera la documentación familiar acreditativa de la cualidad de sus padres, origen o religiosidad, la cual era requerida en muchas instituciones. Para auxiliar a estos niños se crearon en la segunda mitad del siglo XVIII el hospicio de pobres y la casa de expósitos”.

La historización que desarrolla Pilar Gonzalbo (1982) sobre la casa de niños expósitos de la ciudad de México permite comprender el desarrollo de la asistencia a la infancia que se ha dado en el caso particular de nuestro país, por un lado, y entender la asistencia en esa época hablada desde sus actores mismos, por el otro. Presenta un texto que escribió el fundador de esta casa en el que se dirige a los feligreses –hablando en nombre de los niños, pues se decía nombrado por ellos para ser su portavoz– con la finalidad de exponerles la situación de los niños y que contribuyeran con sus limosnas.

Este texto⁴⁶ resulta revelador para pensar el modo en que se construían los discursos en esa época en torno al imaginario de la caridad. Se dramatiza la situación de los niños, ellos “se hablan” como necesitados de ayuda y piedad, “se nombran” hijos de Dios, y “se denuncia” a los padres severamente. Por otra parte, expone las constituciones –reglamentos– de la casa, los que permiten ver algunas similitudes con el modo de operar de las casas hogar e internados de hoy en día, a saber: la recepción de los niños seguía trámites establecidos,

⁴⁶ Fragmentos completos del texto aparecen en el artículo, así como su fuente de referencia. Recomiendo que se consulte este artículo pues es muy interesante para comprender la historia de la intervención de los niños en el caso de México. He aquí un ejemplo de lo que el arzobispo dice en nombre de los niños sobre sus padres: “Señor: nosotros mantenemos por padres a hombres, sino a brutos; no racionales, sino bestias sensuales; no padres, sino homicidas y tiranos que han borrado con sus culpas vuestra hermosísima imagen; unos ladrones de la virginidad, unos violadores del honor de sus mismas parientas, unos engañadores con la capa y esperanza de matrimonio, unas gentes sin corazón, sin entrañas y sin observancia del derecho natural que es común a todos los animales”. (Pilar Gonzalbo, 1982:416)

eran clasificados –indios y españoles–, se buscaban medios que facilitasen su adopción, su tiempo era ocupado por diversas actividades –dependiendo del género–, entre otras.

A lo largo del siglo XVIII y principios del XIX se generan muchos cambios que resultan importantes y que van sentando las bases para lo que hoy en día puede observarse en estos establecimientos.

Uno de los cambios significativos se refiere a la entrada del Estado en las actividades asistenciales. Entrada parcial, ya que intervino en la lógica de la vigilancia, pero en el seno mismo de las actividades seguía estando la Iglesia.

“(…) Iglesia y Estado. El 2 de Febrero de 1861, con la Independencia y el gobierno de Benito Juárez, se dispuso que el Estado se encargara del cuidado, dirección y mantenimiento de los establecimientos existentes en el D.F. y que en los estados los albergues quedaran a cargo de los respectivos gobiernos. (...). La iglesia seguirá responsabilizándose de gran parte de la asistencia a menores y el Estado asumirá –al menos en el discurso– la normatividad y la legislación. La Iglesia ofrece caridad, el Estado encierra. En ambos el menor es mirado desde lo diferente, lo estigmatizado”. (Ma. Esperanza Figa, 1995:23)

El encierro que se genera con el ingreso del Estado como regulador caracteriza a los establecimientos, haciéndolos masivos, debido a que con el crecimiento demográfico se incrementa igualmente el número de personas que necesitaban ayuda. Pero esta estrategia de encierro en albergues “masificadores”, nos dice Ma. esperanza Figa (1995), no buscaba una solución a futuro para las personas que internaba, sino que más bien el objetivo era separarlos de la sociedad, aislarlos y acentuar su no-pertenencia a la misma. Esta visión es la que ha permeado hasta nuestros días, recuérdese lo expuesto sobre las instituciones totales y sus prácticas.

Si bien las condiciones de intervención son similares, es decir, se aísla a los sujetos intervenidos, en México existe una diferencia en lo que se refiere a los establecimientos masivos. Existen distinciones a partir de los tamaños de los establecimientos. En muchos casos de los que visité se trata de casas “habitación” adaptadas para la atención de la población de la que se ocupan, estas instituciones pueden considerarse como *pequeñas*. Situación que en México es frecuente y que puede verse en los casos de las “guarderías” (guarda-niños), kinders y estancias, que no retomo pues no considero que tengan relación con lo que me interesa destacar. El número de niños que atienden es bajo y generalmente conocen a todos los niños(as) que ahí viven por sus nombres y comportamientos. En éstas no cuentan con “áreas” de profesionistas “psi” y en muchos casos ni siquiera con uno de ellos, aunque si tienen cuerpos vigilantes y mantenedores del orden y control. Además, por lo general, tampoco cuentan con espacios para el desarrollo de actividades con los niños – esta fue una limitación con la que me encontré al buscar una institución en donde realizar el trabajo de campo– y, en consecuencia, son pocas las áreas de juego. Mientras que en el caso de las que son *grandes*, las condiciones en este sentido son las contrarias, siendo la situación de “Casa-Hogar”.

Antes de continuar me gustaría hacer una breve reflexión sobre las relaciones entre los niños y el personal que está en interacción con ellos a partir del tamaño de las instituciones:

- En las instituciones *pequeñas* son un poco más cerrados en el sentido “ideológico” (si puede decirse así) y generalmente la noción de infancia que se tiene hace que se trabaje con los niños centrándose en los sistemas de castigos (suprimiendo el de recompensas), hay poca profesionalización del personal para el trato con los niños en el sentido de conocer los trabajos que se han hecho con niños y aprender de ellos. Además, no hay un enfoque psicológico en sus prácticas y por momentos resulta una carencia importante para el desarrollo de los niños, ya que por ejemplo no hay un lugar para el juego, desconociéndose de este modo la importancia que este tiene para los niños. Por otra parte, al ser poca la población a la que atienden y tener la posibilidad de dar una mayor calidad en el cuidado y el trato hacia los niños, se desaprovecha esta situación limitándose el trato hacia los niños al castigo, la corrección y la censura.
- Mientras que en las *grandes* puede ocurrir lo contrario. Aunque en este sentido me gustaría hacer igualmente una acotación. La profesionalización del personal no siempre está encaminada al buen desarrollo de los niños, hay ocasiones en las que la atención está encaminada más al reporte y a cumplir con ciertos trámites y requisitos institucionales, que a brindar a los niños espacios de escucha y atención con calidad en donde se cuestione y replantee continuamente el trabajo que se está realizando.

Al cambiar los objetivos de la asistencia, es decir, aislar de la sociedad a las personas que se alejaban de lo que se concibe como “correcto” o “normal” se genera toda una estructura en el modelo disciplinario que conlleva un esquema de los castigos, operando como parte del encierro.

“El castigo, en la disciplina, no es sino un elemento de un sistema doble: gratificación-sanción. Y es este sistema el que se vuelve operante en el proceso de encauzamiento de la conducta y de corrección”. (M. Foucault, 1975:185)

Como mencioné en páginas anteriores, en la actualidad puede verse en el seno mismo de las casas hogar e internados que continúa existiendo y caracterizando su forma de operar este sistema de gratificación-sanción (M. Foucault, 1975) o sistema de privilegios (E. Goffman, 1961).

Me gustaría rescatar un ejemplo de estos sistemas, que no pertenece a “Casa-Hogar”, sino a una de las instituciones que visité. En una de ellas, que es internado perteneciente a una congregación, se me comentó que en una ocasión en que los niños rompieron las reglas de la institución (“qué conocían muy bien”) decidieron las monjas ponerlos en una pared sin ropa y echarles cubetadas de agua fría como castigo. En otra de las instituciones, una casa-hogar perteneciente a una congregación religiosa, cuando contacté con ella para realizar la investigación hubo una demanda explícita, a saber: que como profesionista del campo “psi”

conocía a los niños y podía enseñarles a las monjas nuevas “formas de castigo” para el disciplinamiento que cada vez les resultaba más difícil.

Esto se relaciona con otro aspecto característico de las instituciones de asistencia a la infancia, pues el sistema de castigos-gratificaciones o privilegios está apoyado en “aparatos” que permiten medir y diagnosticar el comportamiento de los niños (M. Foucault, 1975). Entre estos aparatos destacan los profesionistas del “frente psi” (Martha Patricia Casanova, 1995)⁴⁷, todas las demás profesiones asociadas con la salud (enfermeras, médicos, etc.) y en general las personas encargadas del cuidado de los niños.

Los “aparatos” o “cuerpos” no sólo sirven a este sistema, sino que cumplen una serie de funciones dentro del proceso a que son sometidos los niños en las instituciones y esto se relaciona con los “trámites” que deben realizarse al ingreso de los niños –algunos de los cuales se efectuaban desde la antigüedad–, lo que conlleva a su clasificación, aspecto que no se ha visto modificado en su esencia aunque sí en sus modos o mecanismos.

En las instituciones, principalmente en las de gran tamaño⁴⁸, comienzan a erguirse una serie de cuerpos que permiten la evaluación, clasificación, predicción y corrección de los niños. Cuerpos médicos, psicológicos, evaluadores –trabajo social–, cuidadores –y por lo tanto vigilantes–. Todo ello queda sentado por escrito, los expedientes –o historias clínicas– juegan un papel central en las casas-hogar e internados que operan en esta lógica.

“Gracias a todo este aparato de escritura que lo acompaña, el examen abre dos posibilidades que son correlativas: la constitución del individuo como objeto descriptible, analizable; en modo alguno, sin embargo, para reducirlo a rasgos “específicos” como hacen los naturalistas con los seres vivos, sino para mantenerlo en sus rasgos singulares, en su evolución particular, en sus aptitudes o capacidades propias, bajo la mirada de un saber permanente; y de otra parte la constitución de un sistema comparativo que permite la medida de fenómenos globales, la descripción de grupos, la caracterización de hechos colectivos, la estimación de las desviaciones de los individuos unos respecto de otros, y su distribución en una “población””. (M. Foucault, 1975:195)

De aquí una característica fundamental en estos procesos y, consecuentemente, en estas instituciones la clasificación incansable –tal vez insaciable– de los niños. Las significaciones que pueden ser atribuidas a esto son múltiples, pero creo, junto con M. Foucault (1975) y E. Goffman (1961) que está claro que una de ellas obedece al control, al agrupar, catalogar y condenar o estigmatizar. A los internos se les controla con diferentes

⁴⁷ Para profundizar en este punto recomiendo además de este artículo, la compilación que realizaron Adriana Soto M., et.al., (1999), ya que en ella recogieron toda una serie de trabajos de Patricia Casanova en los que hace una interesante reflexión y crítica al asistencialismo, en general, tocando el asistencialismo a la infancia, y a lo que ella denomina “el frente “Psi”, en particular.

⁴⁸ Aunque todos estos procesos también están presentes en las instituciones más pequeñas, dado el poco acercamiento que tuve a ellas no me es posible reconstruir aquí cómo funcionan en este sentido. Además, centro mi interés en aquellas características de las instituciones de atención a la infancia que son más compatibles con lo que observé en “Casa-Hogar”.

mecanismos acordes a su caracterización y permite a su vez sustentar el sistema de castigo-gratificación o de privilegios.

Otro cambio significativo que puede apreciarse en torno de la intervención social que se desarrolla con los niños tiene que ver con el modo en que se justificaba su intervención o el tipo de problemática a que responden. En la época colonial las instituciones para menores estaban en relación de la atención de aquellos niños que eran abandonados, dejados en algún lugar público –niños expósitos– o bien aquellos niños que no tenían familia, eran huérfanos, entonces intervenía la Iglesia dando asistencia a estos niños.

Hoy en día el panorama es muy diferente. La asistencia tiene que ver con el maltrato y el abuso sexual, tiene que ver con la voluntad de los padres para dejar a cargo de otra persona el cuidado de sus hijos –ya no de manera secreta como era con los niños expósitos, sino reconociéndose “incapaz” de la educación y mantenimiento de los niños–, y aún en algunos casos sigue teniendo que ver con el abandono, pero este abandono es detectado por algunos cuerpos –policíacos, legales– que vigilan el orden en nombre del Estado.

Estas prácticas están inmersas en una serie de discursos, tales como: el jurídico, el médico, el psicológico, el cívico (los derechos y valores), etc., que sirven como mecanismos de evaluación de las situaciones en las que se encuentran involucrados estos niños. También, tiene que ver con un discurso en el que se ha cuestionado la *patria potestad* como institución que confería un derecho de los padres *sobre* (la vida de) los hijos.

“(…) la institución de la “Patria Potestad”. Sin embargo, el derecho ha puesto límites a dicha institución a lo largo de la historia, proceso en el cual el Estado juega un papel fundamental”. (Suman Bhattacharjea (comp.), 1999:113)

En la actualidad al hablar sobre los derechos del niño se hace una crítica en torno a la *patria potestad*, aunque me parece que en esta crítica se olvida de las figuras y figuraciones que aún hoy en día pueden verse claramente en la sociedad, en sus instituciones. De hecho pienso en que esto aún continúa detrás del asistencialismo, cuando por “incumplimiento” de la ley (derechos de los niños) se quita a los padres este “derecho” y lo toma otro –la institución– en nombre de la justicia, del Estado de “derecho”.

Pero esto se encuentra igualmente vinculado con la función de la familia dentro de la disciplina. La familia en el contexto de la vigilancia –control– y castigo se erige como una de las instituciones que juegan un papel central para llevar a cabo estas estrategias del poder.

“(…) la institución familiar y la institución médica reunidas han desarrollado hasta el absurdo lo que se puede llamar un *abuso de poder* basado en una perversión del saber”. (Maud Mannoni, 1973:18)

Françoise Dolto (1985) propone una tesis sobre el encierro general que se hace a los niños a partir del nacimiento de la burguesía, tesis apoyada por Maud Mannoni (1973: 127 y 38,

respectivamente). Este encierro generalizado de los niños se da en el seno de la familia y la escuela. El modelo idealizado de la familia burguesa, después conyugal, organiza muchas de las formas ideales de la sociedad, reproduce en su seno a la disciplina, el poder se ejerce sobre los niños.

“Como Foucault⁴⁹ resalta, si bien el concepto de “niño” permitió en el siglo XIX el desarrollo de un saber teórico sobre la infancia, su principal efecto fue que la sociedad encerró el período de la infancia en un sistema cerrado y reglamentado, distinto del mundo del adulto”.

“La ideología de la institución familiar, como la de toda institución, contribuye estrechamente – mediante formas sutiles de dominación – al mantenimiento de un orden moral y social...”.

¿Y qué pasa con las familias que no están en este orden? Parece que la mejor alternativa es intervenirlas. Aunque la intervención de los establecimientos asistenciales hoy se sustenta en un discurso de los derechos del niño ante el maltrato y abuso que vive, me parece que detrás opera una lógica inscrita en la disciplina, sino ¿Por qué se interviene casi exclusivamente a las familias de bajos ingresos? ¿Qué tiene que ver esta intervención con la exclusión social y la pobreza? Creo que todo.

Por otra parte, si enmarcamos este tipo de estrategia en el pensamiento de M. Foucault puede verse desde otro lugar e inmerso en el contexto más amplio de la disciplina. Como parte de la crítica que construye este autor sobre la vida en las prisiones comenta que el encierro, como estrategia del poder disciplinario, permitiría a la persona, a partir del impacto que le produciría el aislamiento, alejarse de las malas influencias y desde este lugar recapacitar, hacerse consciente del (su) “mal” y corregir su actuar.

Sin embargo, no creo que los fundamentos del “aislamiento” o “encierro” en los niños estén en este orden. Me parece que se comparte la finalidad pedagógica y moral, pero ellos no tienen que arrepentirse – reeducarse – reconsiderar, sino los padres y por eso se los aísla de sus hijos. Por su parte, los niños son los moldes perfectos en los que las instituciones, la sociedad, puede construirse y erguirse, o al menos creo que eso es gran parte del fundamento en el que basan las instituciones algunas de sus prácticas con relación a los niños.

Este mismo autor plantea que dentro de este marco –disciplinario– una de las cuestiones que estaban en juego como parte de las estrategias seguidas es el hecho de dejar fuera de las instituciones de este tipo –y de los que las integran– el deseo y los placeres. Perdida o prohibición, búsqueda de todas aquellas actividades que no los incluyen, como estrategia de estos lugares. La estrategia es privar de la libertad y poner a trabajar al cuerpo.

Al tiempo que está planteando esta cuestión de la prohibición y reducción de los placeres, hace mención al punto del género en las instituciones que me parece de gran importancia y que no vuelve a tocar a lo largo de su libro, es decir, aquello a lo que yo denomino *género*

⁴⁹ M. Foucault, *Maladie mentale et psychologie*. Citado por la autora.

*institucional*⁵⁰(la organización por géneros desde las organizaciones). Él atribuye esta separación, dentro de la estrategia de la disciplina, a la finalidad de que el trabajo se constituya para los que están en los establecimientos como lo principal de su actividad y que no existan distractores de ningún tipo y mucho menos los asociados con el placer y el deseo.

Esto es una situación que se observa en muchas de las instituciones de este tipo (asistenciales y totales), que determina sus prácticas y tiene una intencionalidad que creo que tiene detrás un imaginario en torno al sexo y la sexualidad, ya que el movimiento – haciendo referencia a los tratos que se dan, al tipo de vínculos que se generan en su seno, etc.– dentro de estas instituciones es determinante en el sentido de esta orientación.

En el caso de las instituciones de los niños igualmente esta postura en torno al modo de organizarlas podría ser atribuida a la visión o noción romántica que se tiene de los niños como inocentes, por lo que habría que separarlos para evitar que se desarrolle en ellos algo que “aún no tienen”. A finales del siglo XIX en México se hace la separación de los niños por sexo aparejado de un nuevo sistema de castigos.

“(…) construcción de habitaciones aisladas e incómodas como cárceles o celdas de castigo y se estableció que hubiera una para cada sexo”. (Pilar Gonzalbo, 1982:427)

Empero, lo más irónico sería que en este no reconocer explícitamente la sexualidad infantil con el acto-gesto de la separación por sexos se reconoce implícitamente, lo que hablaría de que a esta noción le subyacen otras.

“(…) a la base del modelo de la niña romántica, natural e inocente está una imagen de las niñas como seres destructivos y asociales, y que por consiguiente amenazan el orden social (Walkerdine y Lucey, 1989⁵¹)”.

Durante el proceso de búsqueda y acercamiento a las diversas instituciones sucedió una situación que a mi ver, dentro de las múltiples interpretaciones que pueden dársele, justamente apuntó en este sentido de pensar en la noción de infancia que se tiene. Mi primer propuesta de investigación era la de realizar un “estudio de deseos y fantasías en niños que viven en una institución”⁵² y al hacer los primeros contactos con las instituciones plateaba el tema tal cual era, con lo que me enfrente a una serie de rechazos –en una institución, que irónicamente es en la realicé el trabajo, al decirles el tema de mi

⁵⁰ Al decir esto hago referencia a que la mayoría de casas hogar e internados (que no las casas cuna, que atienden a niños y niñas de entre 0 y 6 años) están divididas y organizadas en función del género, es decir, hay establecimientos para niños y para niñas y algunas de las funciones y el personal que ahí labora también se distribuye según este aspecto, es decir, las instituciones de niñas que visité contaban con la mayor parte de su personal femenino (o cuando menos el que está vinculado más estrechamente con ellas), mientras que las de varones (que sólo fue una) se organiza a la inversa.

⁵¹ Walkerdine, V., y Lucey, H. (1989). *Democracy in the Kitchen: regulating mothers and socialising daughters*. Londres: Virago., cit. por. Erica Burman (1994:221)

⁵² En la *Introducción* puede encontrarse la justificación de los cambios que tuvo el proyecto y el modo en que quedó definitivamente.

investigación me dijeron “ese tipo de investigaciones aquí no pueden hacerse”– razón por la cual me vi en la necesidad de replantear mi estrategia⁵³, pues esto me hacía ver que probablemente a las nociones de *deseo* y *fantasía* les subyace una significación imaginaria que no coincide con la noción de infancia que se tiene dentro de las instituciones.

En el caso de los niños me parece que todos los mecanismos, discursos y procedimientos a los que se someten son aparatos ortopédicos y pedagógicos (personal, profesionistas, o cuidadores) –que operan en el mismo sentido–. A la base esta concepción sobre la infancia, se castigan porque son malos por naturaleza y a través de esto se corrige, se educa y se reinserta a la sociedad.

En medio de toda esta ortopedia, sustentada entre otras cosas en la noción de la infancia, hay una creencia generalizada de que los niños entienden poco de la realidad, de su realidad, de las situaciones que viven. Esto igualmente marca la comunicación que se tiene con ellos y el lugar que se les otorga para expresarse. En todo este contexto ¿Dónde está el niño? Aparece, desaparece, borrado, silenciado, caracterizado, encauzado.

“En nombre de lo uno y lo otro, los unos y los otros encuentran modos de ubicarse en un lugar de Saber y de Poder sobre el objeto – niño quien, silenciado en su palabra, silenciado en su deseo en nombre de la protección, sólo puede encontrar como modo de escape la “fuga” o la actuación violenta o la conducta antisocial”. (Mercedes Minnicelli, 2001:4)

Introducir a los niños en el lenguaje implica, por una parte, acompañarlos en el descubrimiento de que el mundo no es como ellos lo imaginan, y, por la otra, delegar a los niños el saber de los adultos, lo que haría a su vez que los adultos perdieran –cuando menos lo que imaginariamente creen poseer– un “(...) poder discrecional sobre ellos”⁵⁴. Pero ¿qué implicaría otorgar una posibilidad discursiva, un despliegue discursivo a los niños en estas instituciones?

“Si nos posicionamos interrogando el saber que encubre cada uno de esos actos, ofreciendo una escucha que habilite el despliegue discursivo, aparece el niño y... las instituciones “estallan”. (...). Al niño se le demanda adaptación en nombre del cumplimiento de normas arbitrarias organizadas en función de los requerimientos de un sistema que, a su vez, no contempla la impronta que tiene en un tiempo estructurante del psiquismo de ese mismo niño”. (Mercedes Minnicelli, 2001:6-7)

Este problema de la falta de escucha está presente en todas las instituciones de atención a la infancia independientemente de su tamaño, de si son públicas o privadas, en fin, independiente a todas sus características particulares. Por lo mismo considero que esto es un “riesgo”, *necesario*, que quien sabe si estén dispuestas a correr las instituciones.

⁵³ El Anexo 1 contiene el proyecto que presenté a las instituciones y con el que entré a “Casa-Hogar”.

⁵⁴ DOLTO, Françoise (1985), “El encierro”, en: *La causa de los niños*, México: Paidós, 1996, págs. 48-83.

“Escuchar a “esos” chicos que viven decidiendo su propia vida, nos enfrenta a una infancia signada por la falacia de la ilusión de libertad encubriendo el desamparo que se nutre de actos en lo Real donde se suponía debía instalarse un lugar para que, mediante la instancia imaginaria del juego y la fantasía se posibiliten las operaciones simbólicas que lo inscriban como sujeto de su cultura”. (Mercedes Minnicelli, 2001:9)

Considero que por estos argumentos puede explicarse la situación a la que me enfrenté en mi ingreso a la institución. Mi propuesta de trabajo apuntaba justamente hacia crear un espacio de escucha para los niños, sin embargo en las instituciones continuaba asociándose con sus prácticas cotidianas y resultaba sumamente complicado pensar en la posibilidad de que los niños pudiesen “hablar y ser escuchados”. En una me dijeron que lo aceptaban pero que la asistencia de las niñas al taller sería variante dependiendo de su comportamiento (sistema de castigos-gratificaciones), mientras que en otra —que lo mencioné antes— querían que a cambio les enseñara nuevas formas de castigo y de ser posible aplicarlas a las niñas. Las condiciones del trabajo y la demanda institucional en el caso particular de “Casa-Hogar” es parte del análisis que estructuro a continuación y a lo largo del **Capítulo 2**, en el que “reconstruyo” los talleres de juego.

1.2. “Casa-Hogar”. Caso de estudio

A lo largo de las páginas precedentes he venido anunciando el contenido de este apartado. Asimismo, he elaborado algunos primeros análisis (en los apartados 1.1.2. y 1.1.3.) que servirán ahora como puntos de partida para estructurar y organizar las notas que tengo sobre “Casa-Hogar”.

Este material corresponde a la serie de observaciones que realicé a lo largo de mis visitas a la institución, los comentarios que escuché del personal y las niñas en éstas, y a las distintas entrevistas que tuve con el personal⁵⁵.

Para facilitar la exposición he decidido dividir este apartado en tres puntos. En el primero trabajo las características generales de “Casa-Hogar” retomando brevemente su *contexto institucional*. En el segundo, retomo lo dicho hasta el momento e incorporo mis notas de campo para construir una visión de las *prácticas institucionales*, mismas que servirán como marco de referencia para el abordaje de los materiales que obtuve en los talleres de juego y su análisis e interpretación. Finalmente, incluyo una descripción de la *distribución espacial (construcción arquitectónica)* del establecimiento-institución y un mapa del lugar en el realicé los talleres.

1.2.1. Características generales

El entorno y la asistencia social... Contexto institucional

Como comenté en páginas anteriores “Casa-Hogar” tiene características particulares, no sólo con relación a sus prácticas, sino las que le dan y se construyen a partir de ser una institución pública vinculada estrechamente con el Estado y la Asistencia Social que éste proporciona.

No es mi interés extenderme en este punto, pues con la simple ubicación del contexto institucional de “Casa-Hogar” y de algunas situaciones particulares que desde éste se generan me basta para situar y, tal vez, comprender sus prácticas.

Pero antes de esto quisiera retomar la historia de la asistencia por ser parte necesaria para explicar en la actualidad la situación de la intervención estatal en este ámbito.

Moisés Gonzáles N. (1985) reconoce en la historia de la asistencia cuatro momentos importantes, que permiten analizarla, a saber: 1) Época prehispánica; 2) Siglo XVIII, en donde imperaba el imaginario de la “caridad” y de la filantropía; 3) Momento de la

⁵⁵ Las características de estas entrevistas o pláticas se encuentran analizadas en el apartado 2.1.2 *Las Interacciones*, del Capítulo 2.

“asistencia empírica”, que se caracteriza por la separación de la Iglesia y Estado; y 4) Finalmente, la aparición de la “asistencia laica y científica”⁵⁶. Todos estos momentos pueden ubicarse en la reconstrucción que hice en los apartados 1.1.2 y 1.1.3. No obstante, me parece que para analizar a “Casa-Hogar” y la asistencia en la actualidad esto no resulta suficiente. Por lo que retomo a Rafael Reygadas (1998) quien plantea un quinto momento; un momento que surge de la mano del modelo neoliberal, de la visión de sociedad y cultura que con él surge, de las políticas públicas y los intereses que desde este modelo se construyen⁵⁷.

Si bien el Estado asumió compromisos en materia de asistencia social, en México se involucró al sector civil en esta tarea, entre otros motivos porque con la crisis de 1982, y más recientemente con la de 1994-95, se dio un recorte significativo en el gasto público destinado a este rubro. La emergencia de un gran número de instituciones con capital privado “subsano” las deficiencias del Estado en esta materia, pero continuaron operando en la misma lógica asistencialista.

En este contexto se da toda una nueva construcción de saberes en torno a los sujetos “asistidos”, pues en el seno de los establecimientos se instauraron cuerpos de profesionistas dando una orientación científica a la práctica asistencial, que cumple las estrategias del poder disciplinario.

Antes del ingreso de la sociedad civil en la labor asistencialista se crea el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (SNDIF), siendo parte sustancial del Sistema Nacional de Asistencia Social. A pesar del gran impulso que recibió al inicio de su creación y en los años subsecuentes, en la actualidad no recibe el mismo apoyo e incluso se están cerrando algunos centros para reducir sus costos, apreciándose una tendencia a dejar dicha labor en manos de la sociedad civil.

La orientación actual del Sistema, según puede leerse en los periódicos, es que el DIF participe con instituciones privadas –Instituciones de Asistencia Privada (IAP), Organizaciones No Gubernamentales (ONG’s)– aportando algunos de sus recursos y fungiendo como organismo regulador de la labor que éstas desarrollan. Esta situación puede leerse en un ejemplo que pone Carolina Gómez Mena⁵⁸, publicado *La Jornada* (28-I-2003), en el que se habla de la propuesta de “certificación y auditoría” a las ONG por parte del DIF.

⁵⁶ Como puede reconocerse, este último momento no es del todo el que puede encontrarse en la asistencia privada. Empero, lo tomo como punto de partida porque sirve para pensar la asistencia pública y, por lo mismo, me parece contribuye a la comprensión de “Casa-Hogar”.

⁵⁷ Para ampliar este punto puede retomarse lo que trabajé en el apartado 1.1.2 sobre el asistencialismo y las políticas públicas dentro del modelo *crecer-educar-focalizar*.

⁵⁸ Del mismo modo para ahondar en la comprensión de situación actual de la asistencia se recomienda se revisen los periódicos en los últimos cuatro años (2000-2004). Dos ejemplos pueden encontrarse en los siguientes artículos: AZCÁRATE, Mónica, “La crítica situación económica de algunas instituciones dedicadas al cuidado de huérfanos y las deficiencias en la supervisión y regulación de éstas son los principales problemas en la materia en el estado. Las casas de asistencia en Puebla, sin recursos”, en: *La jornada*, Martes 14 de marzo de 2003. (La jornada Virtual, <http://www.jornada.unam.mx>); y, “Necesario, fondo exclusivo para asistencia a la niñez”, Entrevista a Ana Teresa Aranda Orozco, Directora General del DIF, en: *La jornada*, Lunes 20 de enero de 2003. (La jornada Virtual, <http://www.jornada.unam.mx>)

“Las organizaciones civiles que atienden a niños y adolescentes en condiciones de vulnerabilidad consideran que la propuesta del Sistema Nacional para la Atención Integral de la Familia (DIF) de certificar su quehacer social es una buena medida, siempre y cuando vaya acompañada de procesos de fortalecimiento en capacitación y recursos, a este escrutinio se sometan las instancias gubernamentales y se generen normas oficiales de asistencia social. (...) la certificación podría ser una "garantía para obtener recursos públicos, porque finalmente hacemos parte de la tarea que le compete al gobierno"”.

Dentro de esta misma dinámica han aparecido nuevos discursos, y en algunos casos también acciones que se orientan de un modo distinto a las antiguas concepciones bajo las cuales se pensaba y hacía la asistencia social. Como puede apreciarse en lo que comentó Ana Teresa Aranda Orozco, Directora General del DIF, en una entrevista que le realizó el diario “La Jornada” (20-I-2003):

“El estado no puede abdicar de su responsabilidad de dar asistencia social. Pero debe evitar el asistencialismo. Esto es, otorgar sólo paliativos, apoyos compensatorios, "No te dejó crecer, no elevo tus capacidades y habilidades para que estés de rodillas estirando la mano para darte una limosna", que luego se convierte en chantaje. Buscamos hacer de la asistencia social un factor de desarrollo e inclusión: "Te voy a ayudar mientras lo necesites, pero te voy a promover para que ya no me necesites; si no, nunca te saco de la pobreza, de la vulnerabilidad".

Si bien esto abre la reflexión a la *promoción* como un tipo de prácticas de intervención alternativa a la asistencia que se construye desde otro lugar y bajo perspectivas distintas, lo cierto es que la situación en lo que se refiere a la relación entre asistidores y asistidos no ha cambiado⁵⁹ y por lo mismo no da cuenta más que de un cambio en los discursos (ceranos a la promoción), pero no en las prácticas (apegadas aún al asistencialismo).

A pesar de estas tendencias y del contexto me gustaría presentar brevemente algunos datos del DIF con la finalidad de ubicar su tamaño y organización, para poder ubicar “Casa-Hogar” en esta estructura, y de este modo también mostrar que aunque puedan verse estas tendencias aún se está lejos de que el DIF se dedique exclusivamente a la vigilancia, investigación, certificación, etc.

⁵⁹ De esta situación dará cuenta justamente este trabajo tanto en la presentación de los materiales y su interpretación, como en el apartado de las prácticas institucionales.

El Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (SNDIF) es un organismo que forma parte del Sistema Nacional de Asistencia Social. Este último es “el conjunto de instituciones públicas, sociales y privadas, encargadas del desarrollo de la familia, de la protección de la infancia y de la prestación de servicios de asistencia social”. Además “es quien coordina y promueve los trabajos en este campo que complementa muchas de las acciones encaminadas a proteger el capital social y el capital humano de nuestra nación”.

El SNDIF que está asociado con la serie de instituciones que coadyuvan en el logro de los objetivos del Sistema Nacional de Asistencia Social está integrado por:

- Un organismo central, el DIF Nacional, quien coordina las actividades de los estatales.
- 32 sistemas estatales DIF.
- Sistemas Municipales DIF (actualmente hay alrededor de 1,500 de los 2,414 municipios que existen).

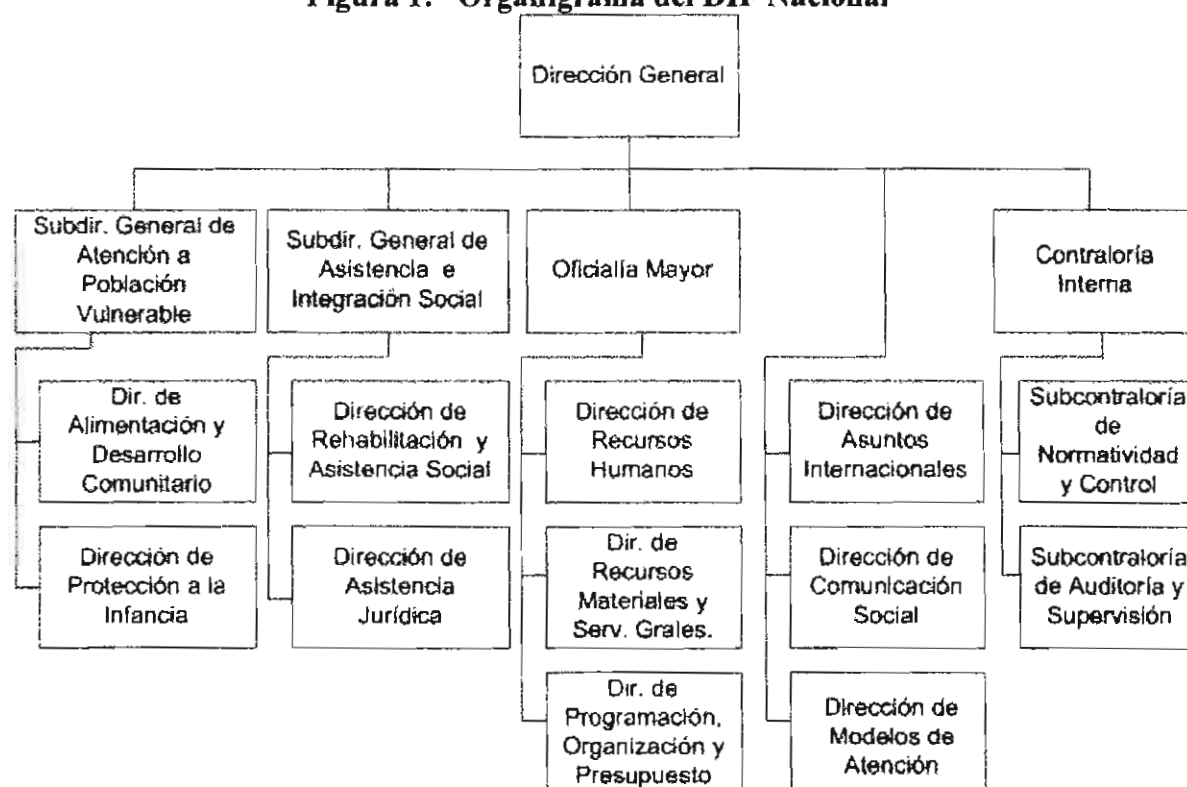
Aunque se encuentra estructuralmente descentralizado, operativamente no es así:

“El DIF Nacional es un organismo público, descentralizado, con personalidad jurídica y patrimonio propios, creado por Decreto el 13 de enero de 1977 y que, de acuerdo al artículo 13 de la Ley sobre el Sistema Nacional de Asistencia Social de 1986, es el promotor de la asistencia social y la promoción de la interrelación sistemática de las acciones por lo que es el rector del campo de la asistencia social y coordinador del Sistema compuesto por los órganos estatales y municipales”.

A continuación presento el organigrama del DIF Nacional, pues dentro de éste podremos ubicar más adelante a Casa-Hogar.

⁶⁰ Todos los datos que en este apartado se encuentran fueron tomados del sitio oficial de Internet del DIF, <http://www.dif.gob.mx>.

Figura 1: “Organigrama del DIF Nacional”



Fuente: Página de Internet del DIF Nacional (<http://www.dif.gob.mx>)

Finalmente, me interesa resaltar a la población a la que se dirigen los servicios del DIF, pues dentro de esta definición puede ubicarse la atención que proporciona “Casa-Hogar”.

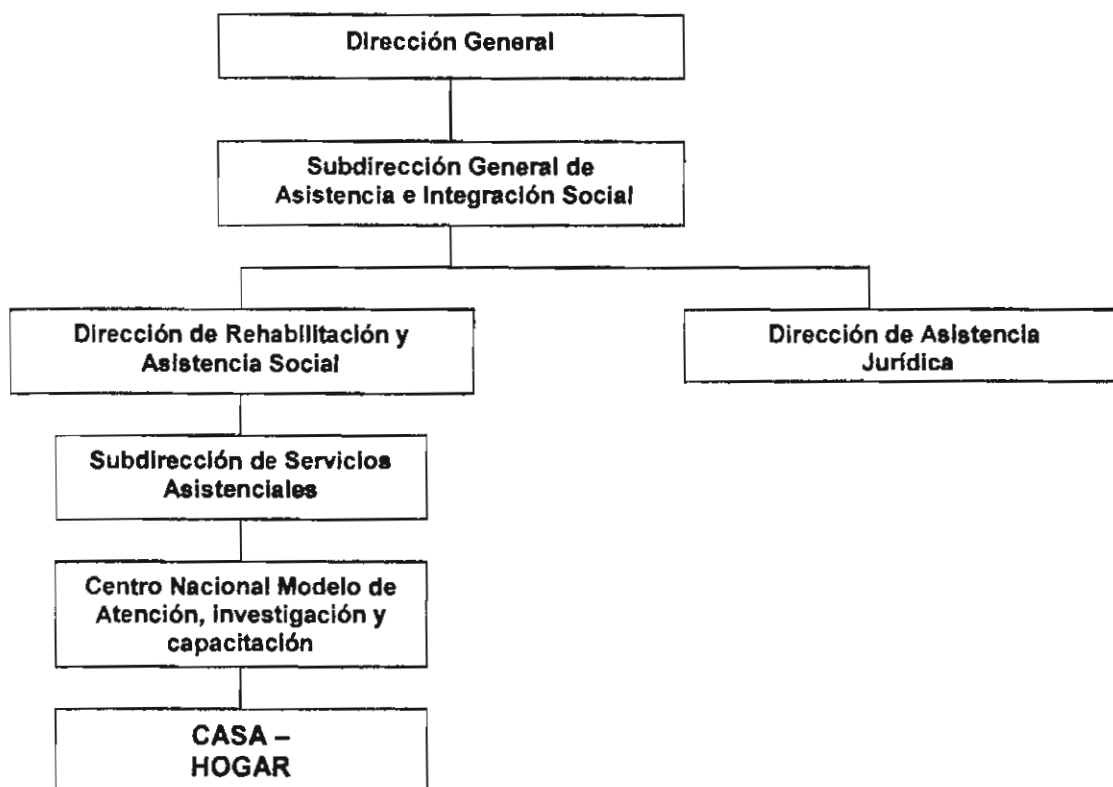
“El DIF es el responsable de la atención de menores en situación de abandono, desamparo, desnutrición o sujetos de maltrato, de menores infractores, de alcohólicos, de los fármaco dependientes y de los individuos en condición de vagancia, de mujeres en período de gestación o lactancia, de ancianos en desamparo, incapacidad, marginación o desamparo, de los inválidos con problemas de diferentes órganos o sistemas, los indigentes, de personas que por su ignorancia requieran servicios asistenciales, de las víctimas de la comisión de delitos en estado de abandono, de los familiares que han sido abandonados y dependan económicamente de aquellos que se encuentran detenidos por causas penales, de los habitantes del medio rural o urbano que estén marginados y de las personas afectadas por desastres”.

Casa-Hogar dentro del Sistema

Una vez ubicado este amplio contexto de manera muy general y más esquemática que analítica, puedo entonces ubicar a “Casa-Hogar” con la finalidad de comprender los múltiples atravesamientos que ésta tiene (o mantiene) con el Sistema en su conjunto.

Dentro del organigrama del DIF Nacional, “Casa-Hogar” depende de la Subdirección de Asistencia e Integración Social, concretamente de la Dirección de Rehabilitación y Asistencia Social. (Véase figura 2)

Figura 2: “Organigrama del DIF y “Casa-Hogar””



Fuente: Elaboración propia con base en datos tomados del Sitio de Internet del DIF Nacional (<http://www.dif.gob.mx>) y de la institución.

Me interesa destacar la organización o estructura del DIF y las partes en las que se inscribe “Casa-Hogar” y depende de ellas, tanto porque son a éstas a quienes debe “rendir cuentas” de su actuar, como porque esto permite del algún modo comprender bajo qué lógicas opera y el modo en que se está concibiendo su actuación e intervención.

Me llama mucho la atención ver que la dirección de la que depende sea la de *rehabilitación y asistencia social*, pues al remitirme al Marco Normativo del Sistema, en particular al

artículo 33⁶¹ en el que se desglosan las facultades que tiene dicho director, aparecen las mismas priorizando la rehabilitación y dejando los servicios asistenciales como elementos complementarios de la misma.

Por ejemplo, en lo que se refiere a la formación y capacitación de profesionistas se estipula que el director debe “promover la formación de médicos especialistas, personal paramédico, técnico y auxiliar, así como actividades de capacitación continua al personal que desarrolla los programas bajo su responsabilidad”. (artículo 33)

Esto no está peleado con el enfoque y visión de la asistencia que se tiene. Si nos vamos más arriba en la escala legal encontramos que las disposiciones generales sobre el SNDIF se encuentran en la “Ley sobre el Sistema Nacional de Asistencia Social” (Diario Oficial de la Federación, 9 de enero de 1986) y que ésta a su vez es regida por la “Ley General de Salud”, es decir, la asistencia social es una cuestión en materia de *salud pública*, pues el Sistema Nacional de Asistencia Social forma parte del Sistema Nacional de Salud, el cual depende de la Secretaría de Salud.

Me parece que esto es un punto central que ayuda a comprender el modo en que se generan las relaciones entre el personal y las niñas en “Casa-Hogar”.

El involucramiento del Estado en la Asistencia Social se ha planteado a partir de considerar a los asistidos como poblaciones que potencialmente representan un problema de salud pública. Este discurso médico y biológico (piénsese en el claro ejemplo de ver en la familia la célula básica de la sociedad)⁶² atraviesa necesariamente los discursos y las prácticas institucionales y, lógicamente, también la visión de los asistidos.

Bajo esta mirada, la cual se ha construido desde el pensamiento de la “normalidad” (estadística y población)⁶³, puede entonces comprenderse que la noción de *sujeto* que se vincula con este tipo de intervención de la sociedad parta de pensarlo como pasivo, (desprotegido, en desventaja, necesitados, no-autónomos, receptores), sujeto construido desde el discurso médico y, por lo tanto, aparece una imposibilidad de cambiar las relaciones entre los sujetos asistidores y los asistidos. Esto es algo que puede encontrarse claramente en “Casa-Hogar” como se verá a lo largo de las páginas siguientes.

Igualmente esto repercute en el estatuto del personal de “Casa-Hogar”. A grandes rasgos puede clasificarse en tres grupos: 1) los administrativos que tienen un trato reducido con las

⁶¹ Tomado del Sitio oficial del DIF Nacional (<http://www.dif.gob.mx>). Recomiendo se consulte este artículo para ampliar lo comentado, que se encuentra en el “capítulo IX De las Direcciones”. Igualmente, pueden consultarse los primeros capítulos de la ley si se desea ampliar el conocimiento de las competencias y atribuciones legales del Sistema en su conjunto.

⁶² Todas las palabras que aparecen subrayadas en este párrafo y los siguientes pueden encontrarse en la “Ley sobre el Sistema Nacional de Asistencia Social” (Diario Oficial de la Federación, 9 de enero de 1986).

⁶³ Recomiendo el texto de M. Foucault (1975) “Vigilar y Castigar” por resultar muy ilustrativo en este sentido.

niñas; 2) los profesionistas que trabajan directamente con las niñas, y 3) las cuidadoras que son quienes se vinculan en un modo más estrecho con éstas⁶⁴.

Con todos los elementos comentados puede anticiparse que sea el personal profesionista el que tenga un mayor estatus dentro de la institución. Este personal, denominado equipo multidisciplinario (médicos, enfermeras, psicólogas, trabajadoras sociales), es el que toma las decisiones, sobre la “puesta en marcha” del sistema de privilegios o de castigos-recompensas en las niñas, apoyándose de algunos comentarios y reportes de las cuidadoras.

Esta situación de jerarquía en la institución es acorde con todo lo que he venido planteando sobre la visión de la asistencia social como una cuestión de salubridad (salud pública).

Por otra parte, me gustaría tocar, para finalizar este apartado, dos aspectos de “Casa-Hogar” que se relacionan con su contexto institucional, social, político, económico. Ambos aspectos están relacionados con el tema del *control* y la *vigilancia*, razón por la cual es recomendable remitirse a los apartados 1.1.2 y 1.1.3 en donde trabajé algunas cuestiones en este sentido.

Uno de los días en que fui a “Casa-Hogar” para llevar a cabo una de las sesiones de los talleres me encontré con un movimiento “extraño” en la institución. Después me enteré que se trataba de una revisión de rutina que hace alguna instancia del DIF a los diferentes establecimientos que están a su “cargo”.

A mi llegada se percibía una intensa quietud en el ambiente, al tiempo que había tensión. Cuando concluyó la sesión del taller, acompañé a las niñas a sus edificios y fue cuando nos encontramos con un amplio grupo de personas. Dentro de éste alcancé a identificar dos grupos: uno que iba callado, siguiendo (parecía más bien una escolta) al otro; uno que mostraba las instalaciones y explicaba lo necesario, para después volver a hundirse en el silencio, y otro que observaba y preguntaba. No había niñas jugando en los jardines o afuera de sus edificios como usualmente podía verse. Una de las niñas me presentó a su cuidadora –que iba en el grupo-sequito–, quien se mostró muy cariñosa y le dijo que debía irse a su edificio. En general, el ambiente no era el cotidiano ni siquiera el personal administrativo que podía ver en mis entradas y salidas de la institución estaba en su lugar.

Después se me comentó que estas visitas de rutina servían para mantener el control y vigilar que las cosas fueran o marcharan como debían. Igualmente se me comentó que se tenía la sensación de ser muy supervisadas por la directora de “Casa-Hogar”.

Ante esta situación de vigilancia, también es posible ver que los movimientos en “Casa-Hogar” en su cotidianeidad distan mucho de ser los mismos que cuando se suscitan estas supervisiones. Se *arregla* todo para “el evento” mostrando una buena cara (si no es que la mejor) para que al concluir todo vuelva a la normalidad.

⁶⁴ Todas las notas y comentarios que haga sobre el personal en este apartado y los siguientes harán referencia al correspondiente a los grupos segundo y tercero por haber sido con quien mayor contacto tuve. En particular mi mayor acercamiento fue con las psicólogas, las cuales he englobado en el segundo grupo.

Esto es algo que también E. Goffman (1961:110 y 112, respectivamente) tuvo oportunidad de presenciar durante su estancia en el hospital psiquiátrico, y esto lo trabaja como parte de los rituales de las instituciones totales. Él llama a esta situación *exhibición institucional*, haciendo referencia a los arreglos que se hacen a los lugares que se destinan para recibir visitas que impliquen que se hagan preparativos especiales para mostrar la institución según lo que se quiera aparentar. Reconoce que son distintos los preparativos dependiendo del visitante, entre los cuales se encuentran los que tienen “carácter oficial”.

“Es posible, por supuesto, que un visitante tenga carácter oficial, y represente la conexión que existe entre el funcionario jerárquico superior y algún departamento del gobierno que ejerza, desde el mundo exterior, la supervisión de todas las instituciones semejantes. Puede presumirse, entonces, que se harán los más cuidadosos preparativos para la exhibición”.

“He sugerido que las visitas individuales, la “casa abierta” y las inspecciones permiten mostrar a los extraños que todo marcha bien en el interior”.

Pero además de resultar interesante por el hecho mismo de poder conocer los modos en que se mueven las instituciones totales, me parece que esto cuestiona en parte el panóptico planteado por M. Foucault (1975)⁶⁵. Si bien éste habla de una vigilancia *constante* y por doquier, creo que esta situación justamente cuestiona la *constancia*, es decir, este tipo de rituales –o *ceremonias institucionales*, (E. Goffman) – en los que el personal se dispone a mostrar “mejor cara” de la institución, en muchas ocasiones una cara que no existe en la cotidianeidad. Lo más curioso, creo, es que con estos rituales lo que uno puede presenciar es el *montaje de escenas* ajenas a la vida cotidiana institucional, escenas que todos – personal e internos– están dispuestos a representar. Por otra parte, pienso que esto se ha visto acentuado en la época actual principalmente por las corrientes de “control” o “gestión eficiente de los recursos” que empapa los sistemas administrativos en general, incluidos los públicos en ellos.

Estos cambios en los sistemas administrativos, de gestión y organización, están presentes también en “Casa-Hogar”. En una de las visitas que realicé a la institución –más de un año después de haber concluido con los talleres de juego, es decir, en mayo de 2004– se me comentó que “Casa-Hogar” había entrado en el proceso de evaluación de la norma ISO 9000⁶⁶ y como había sido aprobada en ese momento se encontraban en un proceso de “mucho papeleo” y bajo una vigilancia más estricta.

Si bien existen dentro de las instituciones totales estas estrategias de mostrar lo que no son o modificar (sino totalmente, cuando menos en parte) lo que hacen, la tendencia actual del incremento del control existe y afecta las prácticas de las mismas.

⁶⁵ Para comprender a lo que me estoy refiriendo en este punto no hay más que remitirse a la obra de M. Foucault (1975), concretamente al capítulo “El Panóptico”.

⁶⁶ Son normas que certifican la calidad de los procesos y productos. La 9000 corresponde al genérico, pero tienen distintas terminaciones (9001, 9002, etc.) que corresponden a los sectores según la actividad de la organización (manufactura, servicios, etc.).

En este sentido, y retomando lo expuesto antes sobre el contexto actual, estas estrategias de certificación, según se me dijo en “Casa-Hogar”, se están siguiendo por parte del gobierno con la finalidad de cerrar aquellos establecimientos que no cubran estas exigencias. ¿Cómo no va a estar preocupado el personal y los internos? ¿Por qué no habrían de estar dispuestos a mostrar escenarios inexistentes en las instituciones?

De ser así, puede apreciarse que la estrategia de la Asistencia Social por parte del Estado como órgano rector y vigilante, es decir, su gasto y dejar (o pasar) parte de lo que había asumido antes como obligación a la sociedad civil.

Todo lo expuesto hasta el momento ha servido como marco de referencia para dar paso a un punto central en esta investigación: *las prácticas institucionales de “Casa-Hogar”*.

1.2.2. Prácticas Institucionales

Para facilitarme la elaboración de este apartado y la inclusión de todos aquellos aspectos de mis materiales que considero me permitieron elaborar una visión de las “prácticas institucionales” de “Casa-Hogar”, decidí agrupar en varios “temas” esta información, de modo tal que esta forma de presentación, estructura, obedece más a una intención de sistematización, que a mostrar las cosas conforme se fueron dando a lo largo de mis visitas.

En este mismo sentido es interesante comentar que en muchos casos tuve la oportunidad de retomar los comentarios que en un primer momento fueron muy vagos o preguntar acerca de algunos aspectos que observé, para profundizarlos. Por ello, este tejido aparece ahora integrado, aunque sólo en parte, desde los múltiples hilos que me fue posible tomar para continuar tejiendo.

También me gustaría aclarar que el orden en que están presentados estos temas no obedece a ningún criterio en específico, simplemente fueron conformándose al ir retomando mis materiales y las notas que tomé en mis visitas a la institución.

Finalmente, antes de comenzar quiero recordar que muchos aspectos que permiten pensar y conocer las prácticas institucionales de “Casa-Hogar” ya los trabajé en los apartados previos, como es el caso del personal (“instituciones totales”), y no quiero ser repetitiva. Por lo que, a continuación pueden encontrarse aquellos aspectos que complementan y dan cuenta de todo lo expuesto a lo largo del apartado 1.1 y muchos otros que no han sido mencionados.

Los procesos de ingreso y admisión

Los motivos por los que las niñas ingresan a “Casa-Hogar”, pueden clasificarse a grandes rasgos en siete, lo que no implica que los ingresos obedezcan a sólo uno de ellos, sino por el contrario en la mayoría de los casos responden a más de uno:

- a) Abuso sexual.
- b) Maltrato (violencia intrafamiliar).
- c) Abandono.
- d) Cumplir 6 años de edad y ser remitidas de Casa-Cuna⁶⁷.
- e) Voluntad propia – Solicitud de los padres o familiares a su cargo, reconocimiento de incapacidad o imposibilidad de cuidarlas.
- f) Las remiten de los albergues temporales. En éstos están las niñas que son enviadas de la procuraduría, las que sus familiares están en proceso de averiguación previa, o que están ahí mientras se investiga su situación.
- g) Canalizadas de otras instituciones⁶⁸.

A partir, aproximadamente, de los últimos tres años y hasta la fecha la mayoría de los motivos de ingreso son por abuso sexual, pero todas las niñas presentan situaciones de abandono y maltrato. Bajo estas condiciones es comprensible que uno de los motivos de ingreso más frecuentes es que sean remitidas de los albergues temporales.

Todo esto nos da un amplio panorama sobre las condiciones de ingreso, que, según lo dicho, el ingreso nunca es voluntario. Según E. Goffman (1961:139) esta situación caracteriza y diferencia a las instituciones totales unas de otras. El ingreso a una institución de este tipo puede darse de diferentes modos según sepa y piense la persona a la que se va a internar.

“Su primer contacto con la institución adopta una de las tres formas típicas siguientes: algunos se internan porque la familia les ha suplicado que lo hagan, o a amenazado romper, en caso contrario, los vínculos de parentesco; otros llegan por la fuerza, bajo escolta policial; otros, casi exclusivamente los muy jóvenes, acuden porque los llevan engañados”.

⁶⁷ Casa-Cuna es una institución que forma igualmente parte del SNDIF y que puede pensarse como la equivalente de “Casa-Hogar” para los niños de 0 a 6 años, aunque una diferencia importante es que su población es mixta.

⁶⁸ Desconozco como funciona este modo de admisión y las instituciones con las que mantiene vínculos “Casa-Hogar”.

En el caso de las niñas se da una de las dos modalidades últimas. En “Casa-Hogar” se promueve que las niñas estén enteradas del motivo por el que ingresaron y que los familiares con quienes tienen contacto sean los que les informen esta situación. No obstante, en la mayoría de los casos al llegar a la institución, por *reclutamiento involuntario*, las niñas desconocen los motivos por los que están ahí.

Ante esta situación de desconocimiento las niñas enfrentan desfavorablemente su ingreso, lo cual repercute en los modos en que se relacionan con el personal y las demás niñas y con la institución –pensada como representación u objeto–. Esto deja abierta la pregunta sobre como construyen o reconstruyen esta experiencia de ingreso durante su estancia en la institución considerando los sentimientos ambivalentes que pueden desarrollarse, no sólo a partir de su fantasmática hacia la institución, sino también hacia su familia, de quien se percibe el abandono.

Esto caracteriza definitivamente a “Casa-Hogar”, pero, asimismo, hay en esto de los motivos de ingreso otro aspecto distintivo, a saber: las niñas son internadas sin haber cometido ellas ningún “delito” o como consecuencia de sus actos, es decir, sin ser responsables de nada. El hecho de que sean ellas las “víctimas” y las que son internadas por los “errores” de otros hace que la vivencia de internación sea igualmente particular y diferenciada de la que se da en otras instituciones totales.

Una vez que las niñas llegan a “Casa-Hogar”, por cualquiera de estos motivos, son sometidas a un “periodo de inducción” a la institución.

Esta practica institucional consiste en abrir el expediente de la niña, el cual contendrá los resultados de las pruebas psicométricas que se le hayan realizado y las anotaciones correspondientes a las observaciones que se realicen durante este tiempo (aproximadamente un mes) por parte del personal de la institución⁶⁹.

A partir del contenido de este reporte se “clasifica” o se destina a la niña al edificio en el que vivirá y como se verá más adelante el edificio es muy significativo en “Casa-Hogar”.

Como puede apreciarse esta práctica encaja perfectamente con lo trabajado en puntos anteriores, sobre el quehacer del frente “psi” y los mecanismos de clasificación a que son sometidos los internos en este tipo de instituciones⁷⁰.

⁶⁹ Desconozco exactamente qué personal participa y cómo se decide cual estará a cargo de las niñas durante este periodo. Sé que a las niñas se les hacen exámenes médicos (que no se integran en sus expedientes) y psicológicos, además de estudios socioeconómicos.

⁷⁰ Véase lo trabajado con relación a este aspecto dentro de los apartados 1.1.2 y 1.1.3.

Las condiciones de encierro

Si bien las niñas realizan dentro de la institución algunas de las actividades más importantes en la vida de las personas —comer, dormir, jugar y realizar labores domésticas— (lo que caracteriza a “Casa-Hogar”, entre otras cosas, como institución total) existen algunas prácticas relacionadas con el encierro que vale la pena que sean trabajadas en su particularidad, puesto que contribuyen a la comprensión general de la institución.

Aunque viven en la institución la mayoría de las niñas mantiene contacto con algún o algunos familiares. Son básicamente cuatro las formas en que se realizan los contactos, dos de las cuales no cambia la situación de encierro porque se realizan dentro de la institución, a saber:

- ❖ Tienen *visitas o reuniones* con sus familiares dentro de la institución, o mejor dicho en el límite o frontera institucional entre el afuera y el adentro, es decir, en la recepción. Estas visitas se realizan cada seis semanas y son los sábados en un horario establecido. Va uno de los padres o algún tío o abuelo, dependiendo de los diferentes casos.
- ❖ Hay situaciones en las que las niñas *son llevadas al lugar* en que se encuentra el familiar (por lo general a los padres) para visitarlo, como pueden ser: cárceles, hospitales psiquiátricos, centros de salud, etc⁷¹. Esta forma de relacionarse con los familiares incluye los casos en que las niñas visitan a sus hermanos menores que viven en Casa-Cuna.
- ❖ También, pueden establecer contacto telefónico con sus familiares. En este caso desconozco como funciona esta práctica con más detalle.
- ❖ Por último, en caso de que el (los) familiar (es) pueda y así lo solicite, pueden ir a recogerlas y se las llevan, pero tienen un horario establecido (entre las 9 a.m. y las 6 p.m.) y deben de regresarlas antes de la hora de la cena, para que las niñas pasen ahí la noche. Esto sucede los fines de semana, principalmente los domingos.

En periodo de vacaciones escolares las niñas conviven de un modo distinto con sus familiares. Se van a casa de sus familiares tres domingos, distribuidos en los meses de julio y agosto, de 9 de la mañana a 6 de la tarde. Esta es una situación promovida por la institución, bajo el argumento de que lo que se busca es que no se rompa la convivencia entre la niña y su familia.

Otro aspecto interesante relacionado con el encierro y que se encuentra íntimamente relacionado con lo que trabajan M. Foucault (1975) y E. Goffman (1961) —y que puede encontrarse en los apartados anteriores— se refiere a las actividades que se realizan dentro de las instituciones.

⁷¹ En este caso es importante señalar que si bien hay una salida de la institución, son custodiadas por el personal y son llevadas a otra institución total, por lo que la “salida” del encierro es relativa.

Las actividades cotidianas de las niñas son las siguientes: van a la escuela, algunas en el turno matutino y las otras en el vespertino; tienen algún horario de sesiones con las psicólogas a lo largo de la semana; desayunan, comen y cenan en horarios fijos, después de algunas de estas comidas ven tele; las que van mal en la escuela tienen clases de regularización; hacen sus tareas de la escuela; cumplen con algunas labores domésticas en sus edificios⁷²; y algunas otras actividades que desconozco.

Al concluir el ciclo escolar se hace una ceremonia de fin de cursos y entran al curso de verano –que se realiza en las mismas instalaciones de “Casa-Hogar”– con actividades que duran toda la mañana. Además, en vacaciones se les dan clases de regularización por las tardes a las niñas que terminaron mal el ciclo escolar.

Todas las niñas asisten a una escuela regular, es decir, que no es exclusiva para las niñas de “Casa-Hogar”, que queda muy cerca de la institución –se van caminando– y las lleva y las recoge el personal. Van a recogerlas unos minutos antes de la salida para evitar que vean que los papás de los demás niños van por ellos.

Esto habla un tanto de la noción de infancia⁷³ que se tiene en la institución, en general, y de cómo se maneja con las niñas la situación de vivir en una institución, en particular.

Otra actividad espacial de “Casa-Hogar” se refiere a las *salidas* o *paseos* (realizados con mayor frecuencia en vacaciones y como parte de las actividades del curso de verano) que realizan a diferentes empresas (para conocer cómo elaboran sus productos, principalmente relacionados con productos que consumen los niños, por ejemplo, sabritas, marinela, wonder, sonrics, etc.); museos o espectáculos infantiles. También, en vacaciones, cuando pueden, las llevan de viaje a algún lugar, dependiendo de las donaciones, apoyos y presupuesto con que cuentan.

Otro aspecto que caracteriza igualmente a “Casa-Hogar” en lo que se refiere a las condiciones del encierro es la duración de las niñas dentro de la misma. Hay algunos caos en los que es “permanente” o cuando menos duradera (hasta que cumplen los 18 años). Sin embargo, hay muchos casos, sino es que la mayoría, en que es poco el tiempo que están en “Casa-Hogar” y, en otros tantos, incierta la duración de su estancia.

E. Goffman (1961:26) comenta con relación al sentido del encierro y su vinculación con el significado de la salida lo siguiente.

“Estar “adentro” o “encerrado” son circunstancias que no tienen para el interno un significado absoluto, sino dependiente del significado especial que tenga para él el “salir” o “quedar libre””.

⁷² No conozco exactamente todas las labores que les corresponden ni con qué frecuencia las hacen, pero sé que asean los baños y pisos de los edificios, además de ser responsables de recoger los suministros que les corresponden por edificio.

⁷³ Esto me parece central y un elemento más que puede ser identificado como práctica institucional, por lo que lo trabajaré más adelante.

Si tomo esto como punto de partida, entonces sería de esperarse que las niñas construyan el sentido del encierro (pasajero) como un abandono de sus familias, pero al mismo tiempo como una separación que puede hacer que la expectativa de salida sea grande, pues implica el reencuentro con la familia y el encierro, en consecuencia, sea vivido de un modo desagradable.

Además, en muchos casos puede ser que la ambigüedad del conocimiento de los motivos de su internación enfatice la necesidad de estar afuera. Con esto quiero decir que es posible que persista para ellas la duda de si es por su culpa que viven en una institución, habiendo un sentimiento de abandono y rechazo hacia ellas, por lo que el significado de salir y regresar con sus familias reduciría este estado de culpabilidad y las haría sentirse bien.

Aunque todas estas hipótesis resultan muy interesantes y dan mucho para seguir pensando, por el momento únicamente las dejo señaladas para retomarlas en el (**Capítulo 3**) y relacionarlas con los materiales de los talleres de juego al momento de su interpretación.

El personal y los equipos multidisciplinarios

En el apartado en el que trabajé sobre las instituciones totales desarrollé una visión amplia en lo que se refiere al personal y sus relaciones con las niñas. En consecuencia, me interesa en este apartado desarrollar aquellos aspectos que no hayan sido trabajados previamente, para que al conjuntarlo con lo dicho antes se tenga una visión completa de las prácticas institucionales con relación a este tema.

En “Casa-Hogar” hay diferentes áreas, las cuales están integradas por distinto personal que dependiendo de las funciones que realizan tienen mayor o menor contacto con las niñas. El personal del que tuve la oportunidad de conocer más es el que pertenece al “área de psicopedagogía”, integrado básicamente por las psicólogas. Sin embargo, a partir de las diversas entrevistas que realicé en dicha área, de los comentarios de las niñas y de mis observaciones pude saber un poco del resto del personal de “Casa-Hogar”, así como del papel que desempeña en la misma.

De todo el personal que trabaja en “Casa-Hogar” me interesa, por obvias razones, destacar los aspectos relativos a aquel que tiene mayor relación con las niñas, por lo que me centraré en éste.

Las niñas viven en edificios⁷⁴, los cuales integran o congregan al personal que tiene más contacto, directo y continuo con las niñas.

En cada edificio hay varias “mamis” (nombre institucional que reciben las cuidadoras), que se encargan de cuidar a las niñas, apoyarlas en sus tareas, mantener el orden dentro de los

⁷⁴ No ahondo por el momento en este aspecto por ser el tema que trabajaré al concluir con el del personal.

edificios, y, por lo mismo, tienen horarios muy rígidos, pues tienen que atender a los diferentes grupos de niñas para sus actividades diarias, prepararlas para sus salidas-paseos, visitas, etc.

Las “mamis” son también denominadas “auxiliares” de la encargada del edificio. Para la resolución de las diversas situaciones que se dan dentro de los edificios, hay un sistema de comunicación o transmisión de información. Entre las niñas se elige a la más grande para que sea el enlace con la “mami”, quien a su vez es el enlace con la encargada y ésta forma parte del “equipo multidisciplinario”, y, por lo tanto, comunica a éste lo que sucede con relación a las niñas en los edificios.

El “equipo multidisciplinario”, hay uno distinto para cada edificio, está conformado del siguiente modo: 1 médico, 1 enfermera, 1 trabajadora social, 1 psicóloga, 1 pedagoga, 1 encargada del edificio⁷⁵. Este equipo es el que tiene un mayor peso institucional para la toma de decisiones referentes a la situación de las niñas.

Esta situación no resulta extraña si se retoma el fenómeno de la importancia de los cuerpos médicos (entre ellos los correspondientes al frente “psi”) para la toma de decisiones de los internos en las instituciones asistencialistas y totales.

Igualmente, el sistema de información que hay en los edificios habla de los modos en que se relaciona el personal con los internos y cómo las decisiones pueden tomarse sin considerarlos, a través de una serie de formatos (reportes, informes, evaluaciones) que emergen de un sistema de comunicación que puede estar muy viciado por el tipo de escucha que se da, por las interpretaciones que se hagan de los discursos de los otros y por las mismas preferencias afectivas que el personal desarrolla con relación a las niñas⁷⁶.

En ocasiones tuve la oportunidad de presenciar un trato diferenciado a las niñas por parte de las psicólogas. Aunque en muchos casos presencié un trato autoritario e igual –por consiguiente, falto de escucha– hacia las niñas en general. Por ejemplo, en una ocasión una psicóloga dijo mal mi nombre y una de las niñas con las que realicé el taller y que “pertenecía” a su edificio la corrigió, ella se molestó y gritándole le pidió que se callara y que se fuera porque estábamos hablando nosotras.

Esta situación de estar dividido el personal que tiene mayor repercusión sobre las niñas en edificios y formar parte de “equipos multidisciplinarios”, aunado al sentido de pertenencia del que hablaba antes, hace que exista una rivalidad y competencia entre el personal.

El funcionamiento de los edificios y los modos en los que las niñas se desenvuelven, así como los “progresos” que manifiestan con relación a las problemáticas y síntomas que se les identifican, son responsabilidad de los “equipos multidisciplinarios”.

⁷⁵ No tengo certeza, pero al parecer el médico es el mismo para todos los edificios.

⁷⁶ Se me comentaba que hay un reconocimiento explícito de que las “mamis” tienen diferentes percepciones de las niñas por sus preferencias afectivas, aunque no creo que sea una situación que se dé exclusivamente en el caso de las “mamis”.

En este contexto se genera una rivalidad y recelo sobre los modos de trabajar. En particular, las psicólogas expresan esta situación tanto de forma explícita, como implícita.

En una entrevista una psicóloga me comentó que entre ellas no comparten información – más que la que *deben* de compartir– y que no hay buenas relaciones entre todas por la competencia y envidia que han desarrollado entre ellas. En este sentido, viven a los edificios como sus espacios propios⁷⁷, así como a las niñas que viven en ellos. Esta situación es percibida por las niñas y puede influir en los modos en que se relacionan entre ellas tanto en los casos en los que viven en el mismo edificio, como en los que lo hacen en distintos.

Otros ejemplos tácitos de esta situación –observados después de que realicé esta entrevista– serían los siguientes:

- a) En una entrevista con una psicóloga en presencia de otra, ésta se mostró “agresiva” (verbalmente retadora) conmigo, su actitud cambió cuando estuvimos solas y cuando la vi en otras ocasiones.
- b) Durante la realización de mi trabajo de campo cambiaron a las psicólogas de lugar – otras instalaciones, en otro edificio⁷⁸ – y ellas estaban descontentas por dos razones: “aquí no se puede trabajar con las niñas”, y “Se oye todo”.
- c) En una entrevista en que se me estaban dando datos de los historiales de las niñas, la voz de la psicóloga era muy baja, como susurros, pues estábamos en los cubículos en los que “podía escucharse todo”, sin embargo el tono de su voz en el resto de la conversación era el normal.

Los edificios

Han quedado esbozadas algunas características generales de los edificios en el punto anterior por su inseparable relación con el personal y las prácticas institucionales que hay en “Casa-Hogar” en este sentido. Empero, el contenido de este punto pretende ahondar en los modos en que se construyen ciertas prácticas a partir del hecho de que existan edificios y cómo éstos son importantes en la dinámica, la forma de vida y la particularidad de la institución.

Las niñas viven en edificios, los cuales son identificados por sus nombres (sol, luna, estrella, noche buena, cardenal, paloma). Todos los edificios tienen niñas de 6 a 16 años y uno, conocido como el de “preegreso”, agrupa a todas las que tienen entre 17 y 18 años y que están pasando su último año en “Casa-Hogar”.

⁷⁷ Véase a este respecto el siguiente tema “Los edificios”.

⁷⁸ El espacio en el que trabajaban antes del cambio es el que puede verse en el mapa del lugar donde realicé los talleres de juego. Véase el apartado 1.2.3.

En “Casa-Hogar” es de suma importancia el nombre del edificio, debido a que juega un papel identificador que es muy relevante para las niñas y el personal. El personal las identifica con el nombre de pila de cada niña y el nombre del edificio, ocupando este último de algún modo el *lugar del apellido* de las niñas. Las mismas niñas se reconocen unas a otras como lo hace el personal y se diferencian entre ellas al referir el edificio al que pertenecen, formándose de algún modo, a partir de estos criterios institucionales, grupos entre ellas.

E. Goffman (1961:23) a este respecto comenta.

“Es significativo que el edificio y el nombre de la institución lleguen a identificarse, a los ojos del personal y también de los internos, como algo perteneciente a aquél y no a éstos. de modo que cuando cualquiera de ambos grupos se refiere a los fines o intereses de “la institución”, se refieren implícitamente (como yo mismo he de hacerlo) a los fines e intereses del personal”.

Repensando mis materiales me parece que efectivamente el personal se siente dueño e íntimamente asociado a los edificios en los que trabaja. No obstante, no creo que el sentimiento de pertenencia sea algo exclusivo del personal, pues puede verse igualmente en el caso de las niñas. Esta situación de las niñas considero que puede generarse por múltiples aspectos, tales como: la búsqueda de modelos con los que identificarse, la importancia que reviste el nombre y el apellido para el sujeto, la necesidad de aceptación y afecto.

“Casa-Hogar” cuenta (al menos para la fecha en la que realicé mi trabajo de campo) con aproximadamente 260 niñas de entre 6 y 18 años de edad. En cada edificio hay cuatro pisos o niveles, en los que están los dormitorios colectivos. En cada nivel duermen-viven entre 10 y 12 niñas.

Los criterios para decidir en qué edificio poner a las niñas a su ingreso son los siguientes: característica afectivas, situación conductual, número de niñas que ya viven en el edificio y personal con que cuenta, historia clínica, y ciclo escolar que está cursando la niña.

Las niñas –al igual que los papeles– hacen un “recorrido institucional” antes de que se les asigne el edificio en el que vivirán, a saber: se les hace una evaluación en el área de educación (evaluación cognitiva); luego viene el periodo de inducción, que es evaluado por los “equipos multidisciplinarios”, quienes en última instancia toman decisión de a qué edificio mandarlas.

Una vez que ingresan en el edificio que se les asignó permanecen en éste hasta que salen de la institución. En el área de psicopedagogía se me comentó que ellos tienen como política que “el edificio es como la casa”⁷⁹, por lo cual aunque haya problemas con una niña no se les cambia de edificio, pues “los problemas de la casa se resuelven en ella”, “la ropa sucia

⁷⁹ Estos entrecomillados y los siguientes que aparezcan a lo largo de este apartado (1.2.2) hacen referencia a palabras “textuales” que retomo de las entrevistas.

se lava en casa". Esta situación ejemplifica claramente lo que comentaba antes sobre el sentido de pertenencia que se construye en torno al edificio por parte del personal.

Por otra parte, existen ciertas reglas generales de "Casa-Hogar" en el funcionamiento de los edificios, como por ejemplo en los edificios no les permiten a las niñas pintarse —ni de juego— sino hasta que tienen 15 años. Sin embargo, por el hecho de que son niñas distintas vinculándose con personal distinto (sujetos y subjetividades) existen muchos acuerdos y reglas diferenciadas en cada uno de los edificios.

No sólo las niñas y el personal están divididos por edificios, sino que también los juguetes "de" las niñas. En cada nivel de los diferentes edificios hay juguetes guardados que tienen que solicitarlos para que los puedan utilizar, un ejemplo que me tocó vivir con relación a esto fue con los patines, pues me dijeron que no hay para todas, por lo que las niñas los piden para usarlos y deben compartirlos.

Pero los juguetes de las niñas no sólo están en los edificios, sino que las psicólogas tienen (cada una los suyos, en sus cubículos) varios con los que realizan su trabajo con las niñas⁸⁰. Me pregunto por qué el personal goza del privilegio de separar sus cosas y a las niñas no se los permite.

Además, considero que los juguetes ocupan para las niñas un lugar central, pues me atrevería a afirmar que son algunas de sus posesiones más preciadas. Esto se relaciona con lo que trabaja E. Goffman (1961:32) con relación a los modos en que se da una *mutilación del yo* en las instituciones totales.

"Un conjunto de pertenencias de un individuo tiene especial relación con su yo. El individuo espera generalmente controlar de algún modo el aspecto que presenta ante los demás".

Al estar relacionadas las pertenencias con el yo y, consiguientemente, con su identificación, las niñas pueden vivir de manera violenta y desagradable el hecho de no poseer sus juguetes. Esta situación junto con lo que trabaja dicho autor sobre los modos en que los internos se las ingenian para "hacerse" de pertenencias personales corresponde al contenido del capítulo tercero por dar cuenta de las experiencias de las niñas ante el hecho de vivir en una institución, los modos en que éstas se relacionan con el personal y viven-resisten-confrontan las diversas prácticas institucionales que hay en "Casa-Hogar".

⁸⁰ Tuve la oportunidad de contactar a una persona que quería donar unos juguetes en "Casa-Hogar", la psicóloga a la que le comenté de la donación, me dijo que se los diera a ella y no a las niñas, "sí porque luego dicen dáseles, no porque luego se los roban". (¿Qué podrían robarse si fueran de ellas?)

El sistema de privilegios (E. Goffman, 1961) o sistema de gratificación-sanción (M. Foucault, 1975)⁸¹ de “Casa-Hogar” se encuentra inmerso dentro de los planteamientos que hacen estos dos autores.

Dentro de las caracterizaciones del sistema de privilegios, me interesa destacar las que trabaja E. Goffman (1961:58-60) por resultar similares a lo que pude observar en “Casa-Hogar”.

“... el sistema de privilegios... Cabe mencionar tres elementos básicos en dicho sistema... Están, en primer término, las “normas de la casa”... En segundo término, y contrastando con este medio inflexible, se ofrece un pequeño número de recompensas y privilegios, claramente definidos, a cambio de la obediencia prestada al personal en acto y en espíritu... estas pocas reconquistas parecen tener un efecto reintegrado, reanudando las relaciones que mantenía con el mundo perdido, y atenuando los síntomas que lo hacen sentirse excluido de éste, y desposeído de su propio yo... La edificación de un mundo en torno a estos privilegios mínimos es quizás el rasgo más importante en la cultura del recluso... Es comprensible que la conversación de los internos se gira de ordinario en torno a “fantasías de liberación”, o sea, planes sobre lo que cada uno se propone hacer en la primera licencia que tenga, o cuando lo den de baja... El tercer elemento en el sistema de privilegio lo constituyen los castigos, que se definen como la consecuencia del quebrantamiento de las reglas... las situaciones en que unos pocos privilegios, fácilmente controlables, adquieren tanta importancia, son las mismas en que su supresión cobra una significación terrible”.

Si bien en lo descrito en puntos anteriores pueden leerse algunos aspectos de cada uno de los tres elementos, me interesa señalar ahora una práctica institucional que se vincula estrechamente con el segundo y, en consecuencia, con el tercero.

⁸¹ A lo largo de este apartado haré referencia indefinida de estas dos formas de denominar un mismo tipo de prácticas, salvo en los casos en que remita a la fuente de cada uno de los autores. Con esto no quiero decir que sean equivalentes o que sus fundamentos teóricos sean los mismos, ya que en el caso de M. Foucault se trata de una (re) construcción histórica que permiten entender a este sistema como parte de las estrategias del poder de la *sociedad disciplinaria* y su trabajo sirve –entre muchas otras posibilidades– para pensar en el *sentido y genealogía del castigo*, en su fundamento y lógica operativa dentro de este tipo de sociedades. Mientras que el trabajo de E. Goffman apunta más a la generación de conocimiento sobre un tipo particular de institución, construido a partir de una experiencia de intervención-investigación en una de ellas. Si bien pueden encontrarse muchos puntos de encuentro y puede leerse el trabajo de E. Goffman a partir del trabajo de M. Foucault –es decir, pensar las instituciones totales, como mecanismos o dispositivos que se insertan en las estrategias del poder disciplinario– no es parte de los objetivos de este trabajo, por lo que únicamente lo dejo señalado. Para este trabajo lo que interesa es que ambas propuestas permiten o ayudan a pensar en las prácticas de “Casa-Hogar” –tal vez por ello sea más cercano el trabajo de E. Goffman, como puede apreciarse a lo largo de todo este capítulo– y desde esta postura son retomadas.

Pero antes quisiera brevemente comentar que aunque E. Goffman identifica tres elementos, los dos segundos parecen relacionarse de un modo tan estrecho que difícilmente pueden pensarse por separado. Por lo tanto, para trabajar con esto recurro al modo en que concibe M. Foucault (1975:185) el castigo.

“El castigo, en la disciplina, no es sino un elemento de un sistema doble: gratificación-sanción. Y es este sistema el que se vuelve operante en el proceso de encauzamiento de la conducta y de corrección”.

Partiendo de este punto retomo lo que decía de “Casa-Hogar”. En ésta las niñas tienen salidas o paseos a diferentes lugares atractivos para ellas⁸². La institución toma esta posibilidad como parte de su sistema de gratificación-sanción.

Cada vez que va a haber un paseo se ponen unas listas que incluyen únicamente los nombres de aquellas niñas cuyo comportamiento ha sido “bueno” o “adecuado”. Estas listas reafirman el encauzamiento de la conducta y reafirman el castigo como estrategia. Las niñas revisan en las listas si aparece su nombre y saben hasta el momento en el que no aparece que no gozaron de dicho privilegio (castigo) por no haber obedecido y cumplido con las reglas de la institución.

Con relación a las niñas con las que realicé los talleres (6-8 años) se me comentó que por la edad generalmente asisten a todos los paseos “salvo por mala conducta”, se “evalúa cómo han estado en pedagogía, conducta, aprovechamiento, cómo van en la escuela y cómo se han portado en el edificio”. Se ponen de acuerdo todas las áreas a través de los “equipos multidisciplinarios” –quienes mandan su reporte– y construyen las listas que incluyen a las niñas que irán al paseo.

Pongo mucho énfasis en este elemento del sistema de privilegios de “Casa-Hogar” porque en los materiales correspondientes a los talleres de juego apareció con insistencia, pues como comenta E. Goffman al parecer se construye todo un “mundo” en torno de estos privilegios, que al ser pocos ante el castigo –como es el caso de la supresión de los paseos– cobran una significación enorme en la vida de las niñas.

Además, como puede leerse en los criterios que se toman en cuenta para la elaboración de las listas sobresalen los aspectos relacionados con la escuela y los estudios. En “Casa-Hogar” una de las principales obligaciones de las niñas es el “ir bien” en sus estudios y hay toda una serie de procedimientos (como la no-asistencia a los paseos o las clases de regularización en vacaciones) que refuerzan continuamente este aspecto, llegando a ser presionante para las niñas.

Por otra parte, este sistema de privilegios actúa justamente en un punto central en el ambiente o cultura de las instituciones totales, *el afuera*. Los paseos o salidas se relacionan con el encierro, es decir, el castigo opera en la posibilidad de salir de la institución, acentuando la condición de encierro como consecuencia de un mal comportamiento.

⁸² Las características de estos paseos, así como los lugares a los que las llevan, la frecuencia, etc., las trabajé en el punto de “*Las condiciones de encierro*” contenido en este apartado.

Dentro de todas las significaciones que se construyen en torno a este modo de operar de “Casa-Hogar” existe un elemento que podría pensarse viene a sumarse a todo lo reflexionado hasta este momento.

Si bien E. Goffman comenta que al ingreso en una institución total pueden perderse ciertas comodidades que antes se tenían, no es el caso de “Casa-Hogar”, ya que en muchos casos son niñas que vivían en condiciones de pobreza, por lo que los paseos y los viajes⁸³ son comodidades o lujos materiales de los que no disponían antes de ingresar. Por lo tanto, no sólo interesa destacar que esta es una situación diferenciada de lo que puede observarse en otro tipo de instituciones totales, sino también resulta interesante para pensar la imagen que se forman las niñas sobre la experiencia de vivir en la institución y las significaciones que se atribuyen a estos privilegios.

Finalmente me gustaría comentar que otra práctica que integra el sistema de castigos-recompensas de “Casa-Hogar” está relacionada con los *juguets* y, en consecuencia, resulta también significativa para las niñas.

A lo largo de mis visitas a la institución tuve la oportunidad de presenciar cómo se recurre al castigo de los juguetes (quitándoselos) como elemento encauzador de la conducta difundido en la institución.

Si las niñas en sus juegos se “portan mal” o rompen las reglas de los edificios y/o de “casa-Hogar”, el personal recurre a quitarles los juguetes con los que estaban jugando o les gusta jugar, hasta que rectifiquen y, si el caso lo amerita, enmienden su “error”.

Esta estrategia me parece igual de relevante y significativa que la de los paseos, puesto que no debemos de olvidar que las personas en general manifiestan y construyen (depositan) parte de su identidad en sus pertenencias personales; y en el caso de los niños, en particular, atribuyen un sentido muy especial a sus juguetes, considerándolos incluso como extensiones de su yo o formas u objetos que les permiten “transitar”, de alguna manera, sus vínculos más importantes (D. Winnicott, 1971)⁸⁴.

Vigilancia y Control

En “Casa-Hogar”, como en muchas instituciones del mismo tipo, puede observarse, percibirse, desde el ingreso un ambiente de vigilancia y control continuo que caracteriza sus procedimientos y prácticas. A pesar de que son muchos los aspectos que pueden decirse en

⁸³ No describo los viajes como una práctica diferenciada de los paseos pues funciona del mismo modo, es decir, se elaboran listas de asistencia bajo los mismos procedimientos y considerando los mismos criterios.

⁸⁴ Recomendando ampliamente este trabajo de D. Winnicott, “*Realidad y juego*”, en toda su amplitud, y en concreto la parte en la que desarrolla su tesis sobre los “Objetos transicionales”.

torno a este tema, me interesa por el momento rescatar únicamente aquellos que están de algún modo relacionados con el interés general de este trabajo.

Un primer aspecto se refiere al de las actividades de las niñas dentro de “Casa-Hogar”, mencionadas en el punto de “*Las condiciones de encierro*”. Según M. Foucault (1975:128) el hecho de poner una gran cantidad de actividades programadas a lo largo del día es una forma de ejercer una vigilancia y control continuos que coadyuvan en el funcionamiento de la sociedad disciplinaria.

“La vida está, por lo tanto, dividida de acuerdo con un empleo del tiempo absolutamente estricto, bajo una vigilancia ininterrumpida: cada instante del día tiene marcada su ocupación, prescrito un tipo de actividad, y lleva consigo sus obligaciones y sus prohibiciones: (...)”.

Aunque las niñas tienen algunos momentos de juego –lo cual de por sí ya resulta insuficiente si se considera que es la actividad más importante en la vida de los niños (véase Guadalupe A. Vidal y Sánchez (1994)⁸⁵– también puede verse que tienen muchas otras actividades, con sus consecuentes responsabilidades. Claramente puede observarse una situación de control y vigilancia como práctica institucional. Además, esto parece encajar perfectamente con los modos en que las niñas son continuamente juzgadas y con el sistema de castigos-recompensas en el que todo gira alrededor del “buen” o “mal” comportamiento, ya que mientras más ocupadas se mantenga a las niñas será menos probable que tengan tiempo de portarse mal.

Además de la cantidad de actividades que tienen las niñas, como otro aspecto, están sus expedientes. Esta es una característica, igualmente trabajada por M. Foucault (1975), sobre el *modus operandi* de las instituciones. Una clasificación incansable –tal vez insaciable– de los internos, de las niñas.

En una de mis visitas a “Casa-Hogar” tuve la oportunidad de ver un expediente, aunque no de leerlo. Están ordenados en fólderes, que tienen un código o folio en la pestaña, seguido por el nombre de la niña que lo identifica. Después tiene una hoja de identificación con el nombre completo y otros datos generales de la niña. Enseguida, hay un primer apartado que se llama “Notas de psicología” y en segundo uno que dice “Valoración, retest y oficios”. En el caso de otro expediente hay entre estos dos apartados uno que se llama “Talleres terapéuticos”.

Esto de los expedientes, cuando menos según el uso que puede observarse en este tipo de instituciones –por ejemplo, remitir a las niñas a un edificio en particular a partir del contenido de este documento–, apunta, entre otras posibles significaciones, a una estrategia de control, debido a que al agrupar –catalogar, clasificar, estigmatizar– a los internos se les controla con diferentes mecanismos acordes a su caracterización.

⁸⁵ Ella comenta (1994:10) concretamente que: “Partiendo de la base de que el juego es una actividad típica o característica de los niños que ocupa un 70% de su actividad diaria, su observación da muchos elementos para el estudio y la teorización de la psique infantil”.

Relacionado con los historiales se encuentran los procesos administrativos que hay en “Casa-Hogar” y que son parte de los modos de control y vigilancia más generales que repercuten sobre las actividades concretas de ésta⁸⁶. Hago referencia a la implementación de la norma ISO 9000 en los procesos administrativos.

En mis visitas posteriores a la realización de los talleres de juego, se me dio información de los expedientes de las niñas bajo el argumento de que a partir de la implementación de la norma ISO 9000 las cosas habían cambiado y se le estaba dando un lugar más importante a la investigación.

El interés por facilitarme datos de la institución estuvo acompañado de una demanda –y acuerdo– de entregar una copia de mi trabajo al haberlo concluido. El interés por la investigación en este contexto se articula dentro de las estrategias de vigilancia y control y se suma a las herramientas de clasificación de las niñas.

Como otro punto, pero relacionado con mi proceso de investigación en “Casa-Hogar”, está el modo en que la vigilancia y control estuvieron atravesando los acuerdos (proceso de negociación) y procesos de los talleres de juego⁸⁷. Como una de las psicólogas estuvo presente en los talleres como observadora “no-participante” –en realidad sí participó en algunas ocasiones – tuve oportunidad de intercambiar con ella puntos de vista sobre lo acontecido en éstos.

Más allá del intercambio, me interesa destacar que hubieron varios momentos en que a partir de sus comentarios pude darme cuenta de la relación que se tiene con las niñas y de cómo se vigila su comportamiento y desenvolvimiento. Estos comentarios –que eran señalamientos desde su lugar vigilante– estaban encaminados al encauzamiento de la conducta de las niñas: “Tienes que decirles que...” “Les tienes que hacer ese señalamiento...” “Aunque es juego libre...” “Tú dices: falta algo, pues no salen hasta que no aparezca y si no las voy a tener que reportar”.

En estos comentarios puede apreciarse la orientación hacia el control y la vigilancia aún en una situación de juego libre. Además, aparece el reporte como una herramienta de estas estrategias, que sirve para amenazar y, consiguientemente, inmersa en el sistema de castigos-recompensas. Además, estos papeles sirven para llevar un control, una memoria que justifica ciertos tipos de intervención con las niñas, otras prácticas de la institución, como ciertos permisos, regaños, estigmatizaciones, etc. Son como un archivo muerto que “fundamenta” el tratamiento, el edificio al que se asignan, la posibilidad de gozar de ciertos privilegios, ciertas actitudes hacia las niñas, en fin, los modos de relacionarse con ellas.

⁸⁶ He ahondado en este sentido en el “Contexto institucional” de “Casa-Hogar”, en el apartado anterior (1.2.1), por lo que en este momento no me detengo en ello.

⁸⁷ Este aspecto no lo desarrollo en este apartado por ser parte del contenido del “Análisis de la Interacción” que se desarrolla en el Capítulo 2.

Noción de infancia

Como punto de partida para el desarrollo y fundamento de este punto tomo el planteamiento de E. Burman (1994:17), que no es exclusivo de ella, ya que entre muchos otros por ejemplo puede encontrarse igualmente en N. Tucker (1977), sobre pensar que la noción de infancia es una construcción social, por lo tanto particular y determinada por el contexto en el que se produce.

“(…), el punto de partida es que las nociones de niñas e infancia son *construidas*; por lo tanto, tenemos que estudiar no sólo a “la niña”, sino también el contexto (esto es, la situación interpersonal, cultural, histórica y política) que la produce”.

Desde esta perspectiva resulta evidente y comprensible pensar que en “Casa-Hogar” exista una *noción de infancia* particular⁸⁸. Además, no olvidemos que algo que caracteriza a las instituciones totales es que como parte del esquema interpretativo que construyen se elabora una teoría de la naturaleza humana (E. Goffman, 1961) y, por lo tanto, la noción de infancia va acompañada de este otro elemento.

Sería pretencioso pensar que a partir del tiempo en el que estuve en la institución pueda construir la noción que se tiene de infancia de un modo abarcativo y profundo. Sin embargo, a partir de las observaciones y materiales resulta posible esbozarla en términos generales y con carácter de práctica institucional en tanto que atraviesa las relaciones entre el personal y las niñas, así como el modo en que se trabaja en ella.

La (re) construcción que elaboro en este punto puede hacerse a partir no sólo de los materiales (entrevistas, observaciones y talleres de juego), sino igualmente de gestos, movimientos institucionales, formatos, interpretaciones que tiene el propio personal sobre las niñas.

Un primer aspecto que me parece sumamente interesante es que como parte de esta noción –conjuntamente con la de “naturaleza humana”– las niñas que viven en la institución son consideradas como *agresivas*. En una de mis primeras entrevistas con el personal planteo un cuestionamiento a los trabajos que presuponen⁸⁹ que los “niños institucionalizados” (categoría con la que los definen) son agresivos, ante mi postura se río y me respondió “Tú y tu asesora se va a encontrar con muchas sorpresas”.

En este mismo sentido, en la etapa en la que estuve realizando visitas para los acuerdos de las modalidades y características de los talleres de juego, me preguntó una psicóloga qué

⁸⁸ En las *Exhortaciones teórico-metodológicas* he mencionado la noción de infancia que orientó esta investigación. Como se irá viendo en estas páginas ésta dista considerablemente de la que observé que se tiene en “Casa-Hogar”, incluso en algunos momentos resulta contradictoria.

⁸⁹ Digo presuponen porque me encontré muchos trabajos (principalmente tesis) en los que se partía del “hecho” de la agresividad de los niños y la intervención consistía, por ejemplo en aplicar un programa para la reducción de la misma.

enfoque de juego tenía, cuando dije que juego libre me dijo que me faltaba conocimiento y que debía revisar algunas propuestas de terapia de juego, me sugirió autores, un libro en particular y me pidió que tuviera claro que podía ser una herramienta diagnóstica o terapéutica. Después de la visita consulté el libro y al leer la contraportada me encontré con que se trataba de un enfoque de terapia de juego orientada a niños agresivos.

Esto me reafirmó que el personal que trabaja con las niñas las considera agresivas y diseña sus alternativas de intervención y tratamiento orientadas a la reducción de la agresividad. Se puede apreciar entonces claramente como parte de la intervención de los cuerpos de “salud” (psicólogos, médicos) dentro de este tipo de instituciones están concentrados en la *ortopedia* que pretende enderezar a los internos (M. Foucault, 1975).

Igualmente, con esto puede apreciarse que el juego de las niñas es considerado banalmente, no se le da el estatuto de lenguaje, lo que me invita a pensar dos cuestiones: por una parte, que en los acercamientos o intervenciones con las niñas los dispositivos a que recurren no procuran o buscan la libre expresión del sujeto y de subjetividad; y, por la otra, que la falta de valor que se le reconoce al juego⁹⁰ influye en las actividades que tienen las niñas y en la saturación de las mismas.

Relacionado igualmente con el juego libre se encuentra el hecho de que el personal no trabaja de este modo, pues considera que esto impide o dificulta el acatamiento a las reglas de “Casa-Hogar”. Después de una de las sesiones de juego una psicóloga me comentó que “aún cuando estás haciendo juego libre, por el tipo de niñas, sí tienes que poner reglas, tienen que dejar todo levantado y nada de que se llevan cosas”.

En este comentario puede observarse claramente que la noción de infancia y las prácticas institucionales guardan una estrecha relación. Por un lado, aparecen reglas que están relacionadas con su forma de pensar a las niñas, con su experiencia⁹¹ y con el modo de funcionar de “Casa-Hogar”. Por el otro, me pregunto como se relaciona en su noción de infancia el hecho de ser “desordenado” y “ratero” con el hecho de ser niñas que viven en una institución.

Otros elementos interesantes para analizar la noción de infancia en la misma línea hasta el momento comentada, son las interpretaciones que me dio el personal sobre las niñas, principalmente a partir de la lectura de un primer análisis que hice e incluí en la devolución que le di a la institución como parte de los acuerdos⁹².

El personal se plantea que la agresividad en las niñas es un mecanismo de defensa que utilizan para no ser más agredidas –por las demás niñas–. Esto considerando que son, en su

⁹⁰ Mi postura es completamente distinta en este sentido. Esto está trabajado teóricamente en las **Exhortaciones teórico-metodológicas**, y puede encontrarse prácticamente en el desarrollo de los talleres de juego y su interpretación (**Capítulos 2 y 3**).

⁹¹ A lo largo de los talleres presencié el robo de juguetes en ambos grupos. Aunque este punto lo desarrollo y analizo en el **Capítulo 3**, me interesa destacar que considero que a través de este comportamiento las niñas están diciéndole algo al personal (concretamente a las psicólogas).

⁹² Esta devolución se encuentra en el **Anexo 3**.

mayoría, niñas que han sufrido maltrato. Pero también, que por el hecho de entrar en una institución se enfrentan con “niñas que son así, más agresivas”.

Es interesante ver cómo en esta postura e hipótesis-interpretación sobre la generación de la agresividad, se entra en un círculo vicioso del que nunca se sale y, por lo mismo, fácilmente puede llegarse a plantear como “cualidad natural” de las niñas que viven en una institución.

Otras interpretaciones generales que se me comentaron durante las entrevistas en las que se me proporcionaron los datos de los historiales de las niñas fueron:

- Tienen una idealización de las figuras parentales, a pesar del maltrato.
- Son niñas que han aprendido a vivir con el dolor y lo viven de un modo menos dramático que nosotras (las psicólogas)
- En la institución nosotras (las psicólogas) y las “mamis” ocupamos el lugar de la figura materna.
- Hay una envidia entre las niñas, como consecuencia de la idealización.

Aunque con algunos de estos puntos coincido —como es el caso del primero— más allá de esto lo que me interesa es señalar que en ellos pueden encontrarse elementos que contribuyen a la (re) construcción de la noción de infancia.

En primer lugar, considero que es riesgoso generalizar los modos en que las niñas viven—enfrentar sus situaciones particulares de vida cuando no hay una escucha atenta y de calidad—como ha podido verse— por parte del personal, porque comienzan a estigmatizarlas y a relacionarse con ellas desde estos lugares, desde estas miradas.

Puede apreciarse en esta serie de interpretaciones del personal una construcción de la “naturaleza” o “modo de ser” de las niñas (son resistentes al dolor, son envidiosas entre ellas, idealizan a las figuras parentales, etc.) que explica los modos de comportarse y relacionarse dentro de la institución. Si las niñas idealizan las figuras parentales y ellas (psicólogas y “mamis”) ocupan el lugar de la figura materna, entonces la relación entre las niñas y ellas estaría atravesada por la idealización de las primeras hacia éstas. Suponiendo que así fuera, lo que no resulta comprensible son las razones por las que el personal —sabiéndose o pensándose en este lugar privilegiado— toma esta “ventaja” para presionar a las niñas y castigarlas (de algún modo para chantajearlas).

Por otra parte, se parte del supuesto de que las relaciones entre las niñas están atravesadas por la envidia. Esta envidia —según ellas— se genera como consecuencia de la idealización —la relación entre estos dos aspectos no es muy clara—. Si se retoma la interpretación de que las psicólogas y las “mamis” representan la figura materna, por lo tanto, idealizada, ¿no se explicaría la envidia entre las niñas como parte de la envidia entre el personal (partiendo de lo expuesto en páginas anteriores)?

Son muchos los cuestionamientos que pueden hacerse sobre estas interpretaciones, pero más allá de esto lo que me interesa recalcar es cómo se construye una noción de infancia que de alguna manera fundamenta los modos de relacionarse del personal con las niñas.

Las interpretaciones que tiene el personal sobre los modos de relacionarse no sólo abarcan lo que concierne a las relaciones entre ellas y de él con éstas, sino que abarca igualmente a las relaciones que hay entre ellas y sus familiares, como se ha apreciado. En este sentido hay otra interpretación importante del personal que parte del hecho de que los familiares les llevan regalos y les compran cosas –por ejemplo las relacionadas con la higiene personal, el vestido, etc.– a las niñas. “Hay una fantasía entre estar aquí y allá (afuera en sus casas) más en las cosas materiales que en lo afectivo” el familiar es percibido como “proveedor de cosas materiales”.

Se explica cualquier deseo añoranza por salir de “Casa-Hogar” como la búsqueda por obtener satisfacciones materiales –lo cual resulta un poco contradictorio si se considera que la mayoría de la población de “Casa-Hogar” proviene de familias de bajos recursos–, negando –y con ello restándole valor– la posibilidad de que sean los vínculos y sentimientos los que impulsan este deseo.

A su vez el personal interpreta esta relación en el sentido inverso, es decir, desde los familiares: “Hay una satisfacción de los familiares por comprarles a las niñas cosas materiales, aparece la culpa”, hay una relación entre el afuera y los regalos y objetos materiales “como una forma de compensar la ausencia”.

Con esta negación del vínculo –en su cualidad afectiva– me parece que se promueve en las niñas confusión, no puede haber relación afectiva –según la institución– cuando en realidad sí la hay. Pareciera una búsqueda –desesperada– por el encauzamiento (ortopedia) ante el no-reconocimiento del otro que tiene o tuvo una “mala” conducta, es decir, el familiar.

En los datos de los expedientes de las niñas que me dieron pueden leerse una serie de adjetivos que las califican y forman parte de la noción de infancia institucional, a saber: “muy rebelde” “muy madura” “expósitos” “agresiva” “poco tolerante” “difícil que obedezcan” “alteración neurológica”.

Todo esto viene a reforzar lo dicho hasta este momento, apreciándose claramente que todos estos adjetivos se insertan en la misma lógica. También, puede verse que es muy “pobre” la visión que se tiene de las niñas, pues las descripciones que prevalecen son que las niñas son “difíciles” “problemáticas” “agresivas”.

Esta noción de infancia permea –y está permeando– la noción que se construye sobre las familias de las niñas. En los historiales aparecen adjetivos calificativos sobre los familiares que en comparación con los que tienen sobre las niñas pareciera que se está hablando de las mismas personas: “conflictivo” “manipulador” “familia caótica” “difíciles” “groseros” “violentos” “agresivos”.

En estos esquemas interpretativos de la institución se puede observar una correlación entre los modos de ser de las niñas y de sus familias, y se aprecia claramente una línea de

aproximación que “justifica” –al menos para la institución– la intervención que hacen, a saber: los hijos de “familias caóticas” y “agresivas” son iguales a éstas, pero este es uno de los sentidos de asistir a las niñas e intervenir –interponerse– a las familias.

Con relación a esto E. Burman (1994:29-30) comenta algo que resulta sumamente interesante.

“(…), la producción del individuo refleja la incorporación de lo mental dentro de lo médico. Lo natural tiene que ser estudiado muy de cerca para prevenir su paso a lo patológico. Las supuestas equivalencias entre el desarrollo mental y el físico sistematizan el estudio infantil, extendiéndose más allá de la medida de lo aparente hasta las cualidades hipotéticas, y más allá de la niña hasta la familia, de un modo que ahora es fundamental para las políticas del bienestar”.

Aunque ella plantea cómo a partir de las “deficiencias” o problemas en el desarrollo y patologías de los niños se va a la familia para corregirlas a partir de corregir a esta última, sus ideas sirven también para explicar la situación contraria que es la que nos ocupa, es decir, de las “familias patológicas” se transita a la situación y problemática de las niñas que, por consiguiente, son pensadas como “patológicas” y se justifica la intervención.

Esta misma noción está reforzada por unas frases que pueden leerse en unas placas que hay en la recepción de “Casa-Hogar”, las cuales dicen:

- “La niñez es la esencia de la patria, su fuerza y su futuro”
- “Atender a la niñez es asegurar su futuro”
- “La niñez es el mayor tesoro de nuestra nación”

Al pensar a la niñez como el futuro se justifica su intervención (atender), en miras de una nación con “buenos” ciudadanos (ortopedia) y, por lo tanto, con un buen futuro (asegurar su futuro), lo que explica también de algún modo que como parte de la intervención se “guarden” o “encierren” (tesoro-atesorar) como objetos que hay que enderezar.

1.2.3. Los espacios

*P*ara concluir con este capítulo me interesa mencionar algunos aspectos relativos a la *distribución espacial o construcción arquitectónica* de “Casa-Hogar”, comenzando por analizarla en su sentido de práctica institucional y concluyendo con la descripción y mapas del lugar en el que tuvieron lugar los talleres de juego.

En lo que concierne al primer punto, quiero decir que la decisión de separar este elemento del resto de las prácticas institucionales obedece principalmente a que considero que el espacio es una categoría aparte y distinta. Una de las diferencias más importantes es que no se trata de ni de cómo funcionan o se realizan los procesos dentro de “Casa-Hogar” ni de

las relaciones que se dan entre las personas que forman parte de ésta, aunque se relaciona con ambas. Podría decir que es un elemento “estático” de la institución, con carácter de *analizador*⁹³ (R. Lourau, 1970; y, G. Kaminsky, 1990) sobre lo institucional, es decir, a pesar de ser estático en sí mismo se relaciona y genera lo dinámico.

Mientras que con relación al segundo aspecto, simplemente quiero recordar que la inclusión de los mapas del lugar en el contenido de este trabajo tiene la intención de facilitar la reconstrucción de la experiencia de intervención, por un lado, y de contribuir –como sucede con el resto del contenido del capítulo– en el análisis e interpretación de los materiales, por el otro.

Construcción arquitectónica

Una de las principales consideraciones en torno a la construcción arquitectónica es que realza la situación de encierro, ya que está claramente dividido el afuera y el adentro. Esta división, límite o frontera está simbolizada y materializada con las rejas, que si bien es cierto que permiten ver el uno desde el otro, se inscriben en esta intención. Para M. Foucault (1975:177) forma parte de las estrategias de vigilancia y control dentro del poder disciplinario el hecho de dejar espacios “abiertos”, ya que éstos aumentan la visibilidad.

“El viejo esquema simple del encierro y de la clausura – del muro grueso, de la puerta sólida que impiden entrar o salir –, comienza a ser sustituido por el cálculo de las aberturas, de los plenos y de los vacíos, de los pasos y de las transparencias”.

Aunque he mencionado únicamente las rejas que separan el adentro del afuera, es importante mencionar que en la distribución espacial general de “Casa-Hogar” puede apreciarse esta separación. Los edificios están separados unos de otros por jardines amplios a los que convergen las únicas salidas que tienen éstos. Para llegar a las rejas hay que atravesar estos amplios espacios y, por lo mismo, resulta más sencillo vigilar la frontera institucional. Claramente puede verse como este elemento espacial se inserta dentro de las prácticas institucionales mencionadas en el apartado anterior.

Además de la construcción arquitectónica y de la distribución espacial, hay otro aspecto igualmente importante con relación a los espacios que se refiere a los modos en que el personal y los internos hacen uso de ellos. E. Goffman (1961:226-227) plantea por lo menos tres formas en que los internos se desenvuelven en los diferentes espacios a partir de

⁹³ Roberto Manero (1990:143) define el *analizador*, en tanto noción clave del *Análisis Institucional*, del siguiente modo: “(...) el analizador es toda aquella persona, situación, acción, que *descontruye* lo instituido de la institución”. “(...) el concepto de analizador es un concepto que tiene que ver más con una acción específica, una acción de denuncia o de develar las situaciones que conforman el no-saber de los miembros respecto de la institución a la que pertenecen”.

la situación de prohibición de uso y la vigilancia que tienen, es decir, cómo se divide “el mundo” de los internos.

“En el Hospital Central, como en muchas instituciones totales, el mundo de cada interno tendía dividirse en tres partes, similarmente configuradas para los que compartían el mismo status de privilegio... Había, en primer término, un espacio situado fuera de sus límites, o más allá de su alcance, donde la mera presencia constituía la forma de comportamiento explícitamente prohibida, salvo en circunstancias taxativamente prefijadas... Había, en segundo término, un *espacio de vigilancia*, área donde podía estar un paciente sin ninguna excusa especial, aunque sometido a la autoridad y a las restricciones usuales en el establecimiento... Había por último un tercer espacio, donde apenas se ejercía la autoridad corriente del personal...”.

Esto es algo que pude observar en “Casa-Hogar”. Para el caso del primero estaba por ejemplo la alberca, las oficinas, el lugar donde está el teléfono para hacer llamadas, y muchos otros espacios que desconozco. En el del segundo pienso en el área de psicopedagogía –y supongo que también las demás áreas que integran a la institución–, la sala de televisión, el comedor, el espacio destinado a las visitas, los edificios, etc. Por último, el tercer caso me parece que se ejemplifica con los jardines, canchas de juego, los espacios que hay entre los edificios.

Aunque el tercer tipo de espacio resulta un poco relativo pues hay –desde la perspectiva Foucaultiana, con la que he trabajado– toda una intencionalidad de vigilancia en los espacios “abiertos”, “libres”.

Pero más allá de estos espacios que institucionalmente son expuestos como libres o exentos de vigilancia, es seguro que las niñas tienen lugares espaciales en donde a pesar de la prohibición de estar en ellos –se integrarían en el primer grupo– hay un placer y un uso por sentirlos como propios y libres de las autoridades.

Además, lo que me parece más interesante –aunque no pueda ahondar en ello por falta de materiales– es cómo los comportamientos y modos de relacionarse de las niñas entre sí y con el personal varían y se configuran en relación con los espacios.

Me resulta fascinante este movimiento “informal” del acontecer institucional porque creo que en él pueden comprenderse muchos más elementos de la experiencia subjetiva de las niñas ante la situación de vivir en “Casa-Hogar”. Del mismo modo en que existe esta “parte secreta” en la vida institucional de los internos, la hay con relación al personal. Empero, aunque parte de la intención de mi intervención apuntó a conocer esta experiencia subjetiva de las niñas, para dar cuenta de este elemento informal sólo podría conocerse viviendo dentro de la institución (tal como lo hizo E. Goffman) y aún así habría muchos aspectos que escaparían de la mirada del investigador.

El espacio y los modos en que influye en los comportamientos de las personas son puntos de partida elementales en el análisis de los materiales de los talleres de juego, ya que

que se ubica en los límites entre el adentro y el afuera. Ahí tienen lugar las visitas y al concluir éstas las niñas regresan, conducidas por el personal que va a buscarlas, adentro.

Este espacio tiene una “decoración” importante en términos de mostrar la “mejor cara de la institución”. En sus paredes se encuentran las placas que contienen las frases que mencioné en el tema de “*noción de infancia*”, las cuales fueron elaboradas con motivo de los diferentes aniversarios de la institución, realzando la importancia y el valor que se le confiere en ella a la niñez. También pueden apreciarse unas hojas o letreros que contienen la misión, visión y valores de “Casa-Hogar”⁹⁶.

Finalmente, me gustaría decir que este espacio está diseñado para impedir o no-facilitar la privacidad, puesto que hay movimiento continuo de personas tanto de la institución, como ajenas a ésta y pueden realizarse conjuntamente varias visitas –como sucede en algunas cárceles–. Me pregunto ¿qué significaciones imaginarias subyacen a esta práctica? ¿Por qué no se permite que las niñas y los familiares gocen de espacios más íntimos, propicios y cómodos para la convivencia durante las visitas?

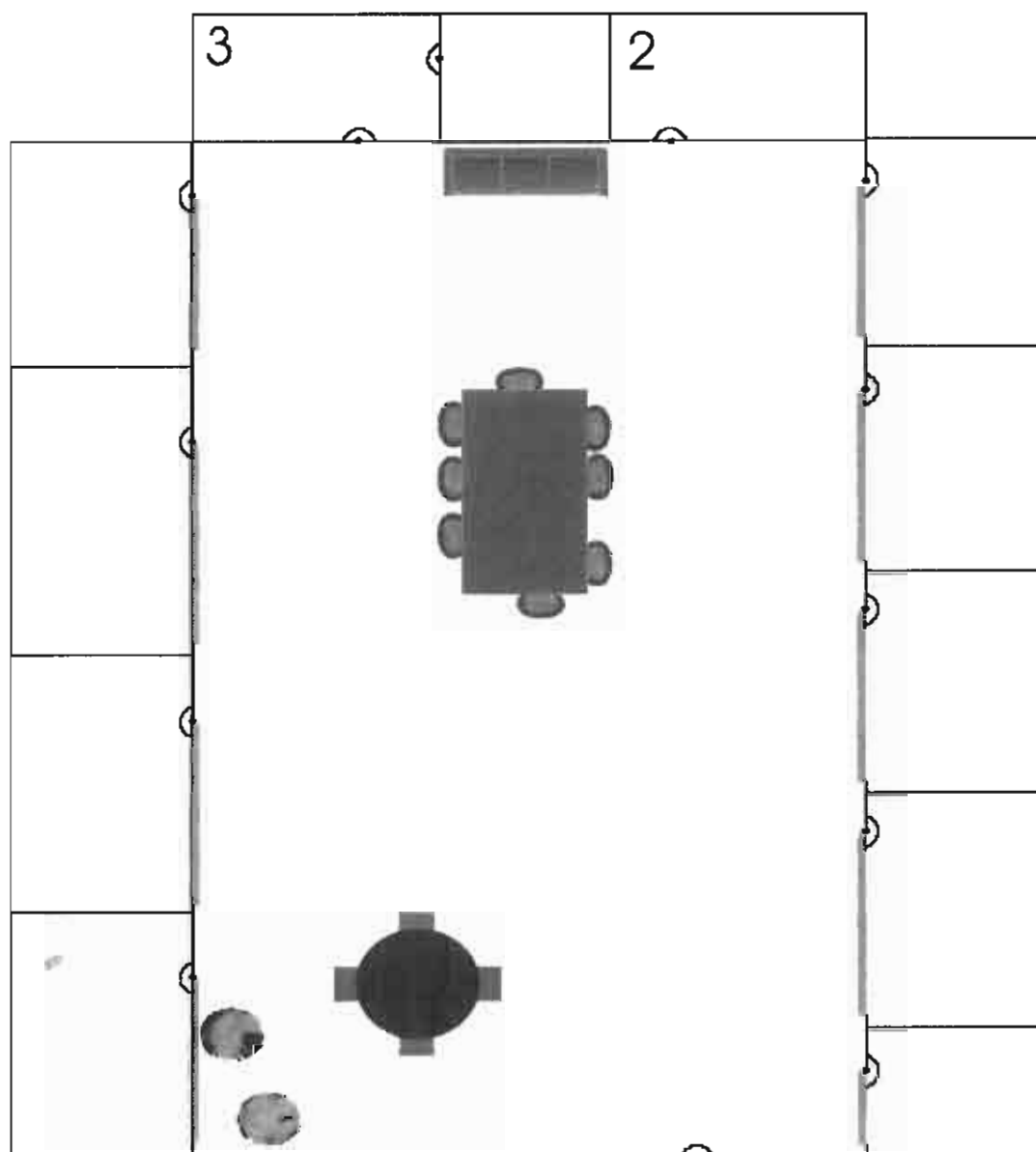
Mapas del lugar de los talleres de juego

Mapa 1 (Figura 3)

En este primer mapa se encuentra la visión panorámica del espacio en el que tuvieron lugar los talleres de juego. Este espacio correspondía –antes de que las cambiaran de edificio– al área de psicopedagogía. Como puede apreciarse en ambos costados se encuentran los cubículos de las psicólogas, incluyendo el de la coordinadora. En el centro están dispuestas unas mesas en las que se realizan las juntas cuando las hay. Al fondo del espacio –lugares en los que las niñas jugaron a lo largo de los talleres– están dos cuartos separados por la Cámara de Gesell. Estos espacios aparecen en las figuras de los *mapas 2 y 3* y merecen mención aparte por la importancia que tuvo en la consecución de los juegos lo que en ellos se encontraba dispuesto.

⁹⁶ La visión y misión son las mismas que las del DIF Nacional (pueden encontrarse en su página de Internet oficial). Mientras que los valores que pude anotar en una de mis visitas –no son todos los que están en el letrero– son: bien común, integridad, honradez, imparcialidad, justicia y transparencia.

Figura 3: “Mapa 1, Área de psicopedagogía”



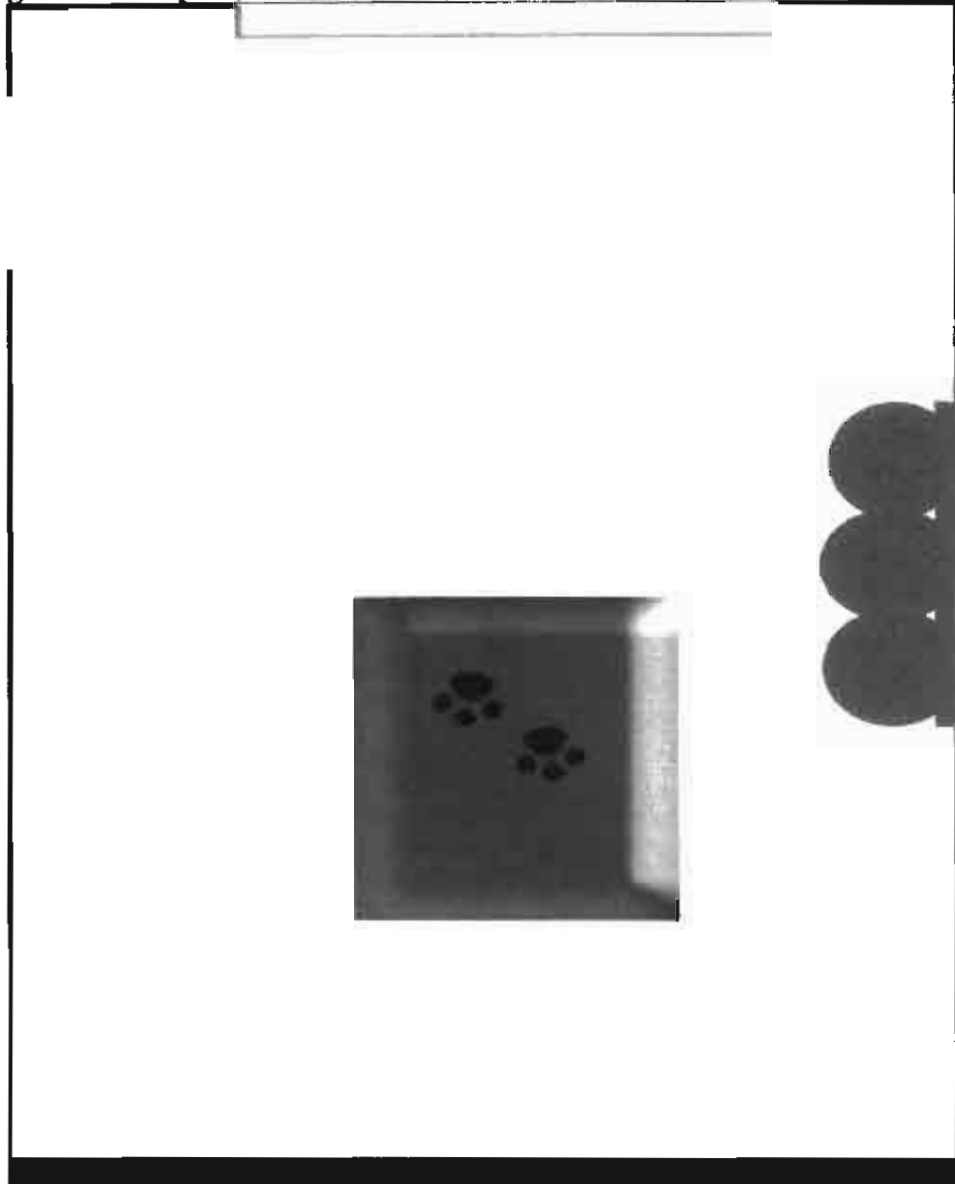
Fuente: Elaboración propia.

Mapa 2 (Figura 4)

Este cuarto, ubicado del lado derecho, está distribuido del siguiente modo: en una pared está el espejo que corresponde al lugar de observación de la Cámara de Gesell, en otra hay un sillón de tres plazas, en la siguiente hay una ventana grande (de pared a pared) y en el piso una casa de muñecas “abierta” –pues pueden mirarse de frente todos los cuartos

de la misma– que tiene algunos muñecos y juguetes pequeños⁹⁷, y, por último, en la cuarta pared no hay nada más que la puerta.

Figura 4: “Mapa 2, “La Cámara”, cuarto derecho (visto desde el frente)”



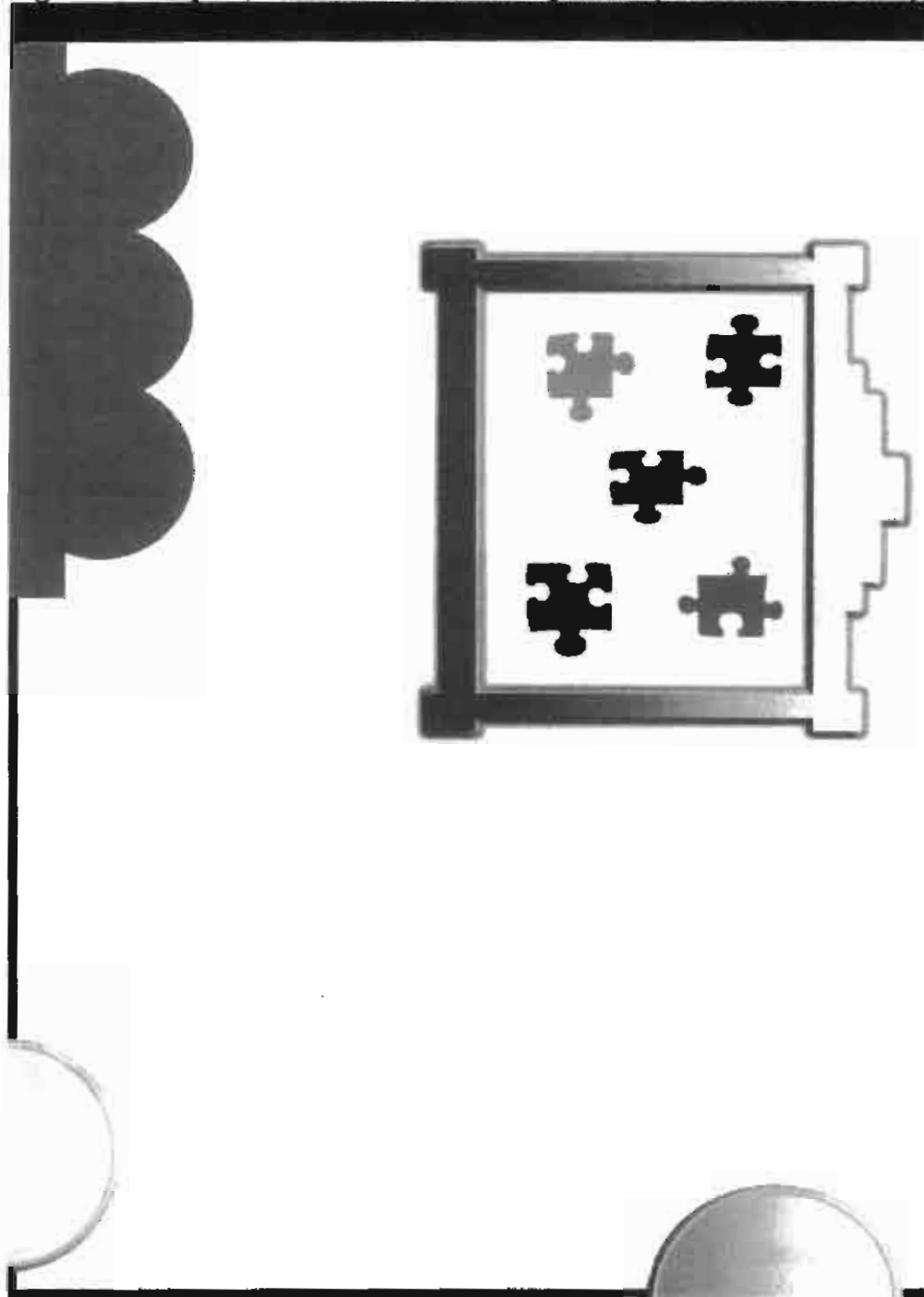
Mapa 3 (Figura 5)

El otro cuarto, el correspondiente al lado izquierdo, tiene un sillón, también de tres plazas, y la puerta de entrada en una de las paredes, en otra unas ventanas grandes (iguales

⁹⁷ Los juguetes variaban –pues cada psicóloga tiene “los suyos”– y los muñecos no son personas –como comenta Melanie Klein (1932) que empleaba en su dispositivo– que representan a adultos y niños de ambos sexos. sino muñecas y peluches.

a las del otro cuarto), en otra una casa de tamaño más grande en la que caben las niñas y en la otra está la puerta de ingreso al cuarto de observación de la Cámara de Gesell.

Figura 5: “Mapa 3, “La Casita”, cuarto izquierdo (visto desde el frente)”



CAPÍTULO 2: ¿QUÉ TIENEN QUE DECIR LAS NIÑAS? RECONSTRUCCIÓN DE EXPERIENCIAS Y PROCESOS GRUPALES

La complejidad de una *intervención* y de los *materiales* que desde ésta se producen está relacionada con la multiplicidad de factores que “entran en juego” en el espacio y tiempo en que tiene lugar. Entonces, desde el posicionamiento teórico-metodológico⁹⁸ que orienta a este trabajo la complejidad es una cualidad de los fenómenos sociales y, consecuentemente, de las investigaciones que de ellos se realizan. En este sentido, el “paradigma de la complejidad” (Edgar Morin 1998:101) plantea dos supuestos: por un lado, el reconocimiento de que aquello que se estudia siempre será multifactorial en el modo de darse; y, por el otro, la definición o establecimiento de ciertos límites o posibilidades en el proceso de comprensión del fenómeno en cuestión, en otras palabras

“(…) la conciencia de la complejidad nos hace comprender que no podremos escapar jamás a la incertidumbre y que jamás podremos tener un saber total: “la totalidad es la no verdad”. [Subrayado mío]

Partiendo de este doble reconocimiento puede entonces comprenderse que todo el contenido de este capítulo no es más una mirada, de las muchas posibles, de lo acontecido en los talleres de juego que realicé con dos grupos de niñas que viven en “Casa-Hogar”.

En el primer capítulo, específicamente en la última parte, se encuentran muchos de los elementos que reconstruí a partir de las observaciones que hice en “Casa-Hogar” y de las pláticas que tuve con el personal de la misma. Es decir, en éste se organizó e interpretó el contenido de algunos materiales que resultaron del proceso de intervención.

Es ahora mi intención, para este segundo capítulo, continuar con el análisis e interpretación de los materiales, poniendo el acento en los referentes a las producciones grupales de la intervención con las niñas. Para tal efecto he organizado toda la información de los materiales en tres grandes apartados que me permiten explicar y comprender lo acontecido a lo largo del trabajo de campo.

El primero de ellos, que he llamado *Análisis de la Interacción*, incluye todos aquellos elementos que pueden denominarse *condiciones de producción* de los materiales tanto de los talleres de juego, como del proceso de intervención en su conjunto. Por ello comprende primero una breve descripción de los aspectos generales de *ingreso al campo* en tanto

⁹⁸ Estos aspectos se encuentran desarrollados con mayor profundidad y amplitud en las **Exhortaciones teórico-metodológicas**.

condicionantes, puesto que desde ellos se fue dando forma (diseño) a la estrategia de ingreso y al dispositivo de intervención como quedó y con la finalidad de mostrar cómo todo lo que hay antes del encuentro lo va definiendo. Después de esto paso directamente a la descripción y análisis de las dos interacciones que identifiqué como sobresalientes en sus características particulares, a saber: a) La referida al personal de la institución, hablando del proceso de negociación y de las pláticas que se tuvieron antes, durante y después de los talleres de juego⁹⁹; y b) La de cada uno de los grupos, comentando las orientaciones que guiaron el diseño de la estrategia y dispositivo de intervención con cada uno de ellos.

Los otros dos apartados, *Reconstrucción de la experiencia con el Grupo A y con el Grupo B*, son un análisis e interpretación de los principales elementos que aparecieron en los materiales (dibujos, juegos, discursos grupales) de cada uno de los grupos.

En cada uno de los apartados ordené la información siguiendo dos procedimientos metodológicos complementarios para analizar los materiales grupales que propone Margarita Baz (1996). Primero partí de analizar cada una de las sesiones de juego de cada grupo en sus *tres momentos grupales*: apertura-inicio, desarrollo y cierre, destacando los emergentes, elementos que insistieron en cada una, aquellos juegos que se repitieron o que por su contenido mostraban elementos significativos para las niñas.

Por la importancia que tiene para este capítulo la noción de *emergente* considero pertinente aclarar lo que entiendo por ella, para lo cual tomo como referente lo que comenta Margarita Baz (1996:39).

“... lo que diga cada individuo en el grupo tendrá que ver con la estructura y el proceso grupal... ¿Cómo se conceptualiza entonces lo que va apareciendo en el proceso grupal? Con la noción de *emergente*... Esta noción... Alude a aquellos acontecimientos significativos del proceso grupal que le van dando al mismo su forma particular. Puede entenderse como la cualidad abstracta de decires o haceres concretos en un momento dado del proceso grupal, que revela el sentido de la situación grupal. El emergente habla de la *latencia grupal*”.

De este modo en cada una de las sesiones se destacan aquellos elementos que surgieron y que pueden considerarse como *emergentes* en la medida en que fueron dando cuenta de lo que sucedía en el grupo y que ayudaban a comprenderlo en su devenir.

La *descripción analítica de cada una de las sesiones de juego* en el orden cronológico en el que tuvieron lugar posibilita tener un panorama completo de lo acontecido y desde ahí construir el *proceso grupal* para cada caso. Los elementos que integraron cada uno de los procesos están agrupados en *tres grandes temas* que surgieron de tomar como base la propuesta metodológica de Margarita Baz (1996:83).

⁹⁹ De estas pláticas, como se mencionó en su momento, se obtuvieron los materiales de los que tomé gran parte del contenido del apartado *Prácticas institucionales* del Capítulo 1.

“... desde nuestra concepción, el análisis del material de grupo viene a ser una lectura *procesual* (los momentos del grupo a partir de los conocidos vectores pichonianos), *estructural* (organización latente: formas que adopta el grupo en los diversos momentos del proceso y que depende de las nociones de rol, posiciones o lugares desde los que se configuran escenas que revelan la fantasmática del grupo) y de *emergentes*”.

Así los procesos grupales de cada grupo incluyen la descripción de: a) Lo que hizo el *grupo con la tarea*; b) Los principales *organizadores* que movilizaron las producciones colectivas; y c) La identificación y descripción de los *emergentes (y juegos)* que insistieron a lo largo de las sesiones de juego.

Finalmente, me gustaría comentar que la minuciosidad con que describo y analizo los materiales de cada uno de los grupos obedece a dos aspectos principalmente:

1. Al hecho de que considero que los materiales de las sesiones de juego son de una riqueza inagotable. Además me interesa dar cuenta del trabajo realizado en la medida en que no hay muchos trabajos grupales con niños que tengan las características del que desarrollé; y
2. Porque este primer análisis representa el soporte interpretativo desde el cual se construyen tanto el capítulo siguiente, como las conclusiones de este trabajo.

2.1 Análisis de la Interacción

El análisis del discurso no es un punto de partida para construir el análisis e interpretación de mis materiales. No obstante, por sus características generales da para pensar muchos elementos de los materiales.

La *interacción* y sus diferentes elementos, reflexión en torno a la cual gira el sentido de este apartado, tomados como parte del “análisis discursivo” permiten ampliar o cuando menos vislumbrar en un campo más amplio –y, por consiguiente, más complejo– el proceso de intervención y, consecuentemente, los materiales de los talleres de juego.

Retomo como idea central para abordar en estos aspectos el trabajo de Hans Saettele (s/a) en el que, haciendo una analogía con el texto de Émile Benveniste (1966) *Los niveles del análisis lingüístico*, construye una propuesta de un esquema del análisis del discurso por niveles, interesándome para fines de este apartado únicamente el primer nivel o el *Nivel de la interacción*.

Su propuesta para la descripción y análisis de las interacciones consiste en tomar como base seis *ejes distintivos*¹⁰⁰, los cuales son:

“... 1. Naturaleza del lugar o marco espacio-temporal, 2. Número y naturaleza de los participantes (estatuto participativo y tareas pragmáticas), 3. Meta de la interacción (se trata aquí de la idea del LOGRO en general, porque este concepto permite distinguir interacciones finalizadas de otras no finalizadas, además de que se preguntará por la manera de cómo los interactantes colaboran para el logro de la meta), 4. Formalidad de la interacción (se construye una gama entre el polo formal, incluso ceremonial, y el polo informal, la conversación), 5. Tono (Serio VS lúdico, consensual VS conflictivo o agonal, en donde es importante que la ritualización no es obstáculo al conflicto, como lo demostraron los estudios a la cuestión del insulto). 6. Otros (este es la francamente así declarada categoría-relleno, donde se mete todo lo que se resiste a la clasificación)...”. (Hans Saettele, s/a, 4)

Estos elementos me permiten mirar y analizar la interacción, así como ubicar sus condiciones, que a su vez condicionan o posibilitan los elementos que se produjeron con el dispositivo de investigación.

Tal vez pueda sonar demasiado ajena la noción de interacción después del trabajo que he hecho sobre las nociones de dispositivo e intervención¹⁰¹, razón por la cual considero pertinente contextualizarla brevemente.

¹⁰⁰ Esta idea de Ejes distintivos es tomada de Catherine Kerbrat-Orecchioni, *Les interactions verbales, Vol. 1: Approche interactionnelle et structure des conversations*, Paris 1990, p.123. Cit. Por el autor.

¹⁰¹ Véase la reflexión desarrollada en torno a estas nociones en las *Exhortaciones teórico-metodológicas*.

En páginas anteriores he hecho dos planteamientos centrales, que son cruciales para ubicar la noción de interacción en el marco de esta investigación, a saber: 1. El dispositivo se ubica en el lugar de la *relación*; y, 2. La intervención –por lo tanto también el dispositivo– es *potencia vincular*.

Al partir de estos dos posicionamientos puede entonces trabajarse con la noción de *interacción* como una de las *vicisitudes del vínculo*, siendo las otras dos el *intercambio* y la *solidaridad* (Raymundo Mier, 2003).

Aunque este trabajo de Raymundo Mier (2003) abarca una reflexión que no es particular de lo vincular en el ámbito de las investigaciones, sus propuestas dan para pensar los procesos que en ellas emergen en tanto potencia vincular.

No me interesa ahondar en los tres puntos que toca como vicisitudes o elementos de los vínculos. Por ahora basta con puntualizar qué comprende la noción de interacción –como parte del vínculo– y porqué es de interés analizarla –con las limitaciones que de antemano supone dada su complejidad–.

“La interacción aparece, en sí misma, como una concurrencia de acciones mutuamente articuladas a través de una mediación simbólica externa, destinadas a una mutua inteligibilidad, a una inscripción compartida en campos normativos conmensurables...”. (Raymundo Mier, 2003:140)

En este sentido puede entenderse que como parte de lo normado, de la inteligibilidad mutua y de la mediación simbólica externa, la interacción es “analizable” en términos de las *condiciones de posibilidad del encuentro*. Considero que puede pensarse que el análisis de la interacción dentro de la investigación corresponde a la reflexión en torno al encuadre en razón de lo “ocurrido” en el encuentro.

No considero que deba limitarse el análisis que hago al momento de la interacción –pensándola en términos del encuentro–, pues hubieron circunstancias y aspectos anteriores que resultan igualmente interesantes para pensar en la manera en que se dio la intervención en su totalidad. Por esto presento brevemente algunas reflexiones sobre el acercamiento al campo y el diseño y construcción del dispositivo, para pasar después al análisis de la interacción.

2.1.1. Ingreso y Diseño

La entrada al campo inició con la búsqueda y selección de la institución en la que quería realizar la investigación (intervención) –haciendo con esto un recorte del mismo–. Para la ubicación de las instituciones en las que podía realizar mi trabajo, recurrí a dos tipos de fuentes:

- a) Un directorio de Instituciones de Asistencia Privada (IAP)¹⁰², en el cual aparece mencionado el objetivo, el “tipo” de población que atiende (niños-jóvenes de la calle, niños menesterosos, niños huérfanos, etc.), las edades y los servicios que proporcionan.
- b) Búsqueda de algunas de las Casas Hogar del Estado, en diferentes páginas de Internet.

De esta búsqueda hice una selección –cuyo criterio principal fue la ubicación de los establecimientos, dando preferencia a aquellos que se encontraran en la zona sur de la ciudad, ya que esto facilitaría la posibilidad de realizar visitas continuas–, con base en la que se comenzó el contacto.

De los primeros acercamientos que hice algunas instituciones, en todos los casos obtuve respuestas negativas. Estas respuestas me parecían infundadas en tanto que no se me brindaba la oportunidad de explicar en qué consistía la investigación, en general, y el trabajo que pretendía realizar con los niños, en particular. El rechazo se daba a partir del tema de investigación que proponía¹⁰³.

Considero que cometí dos errores –aprendizajes– en este primer acercamiento: el primero fue que los contactos los estaba realizando por teléfono, con la finalidad de obtener una cita y poder platicar más ampliamente sobre mi tema de investigación; y el segundo consistió en que estaba planteando el tema de mi investigación tal cual era, con lo que me enfrenté a una serie de rechazos –en “Casa-Hogar”, irónicamente, al decirles el tema de mi investigación me dijeron que “ese tipo de investigaciones aquí no pueden hacerse”– razón por la cual me vi en la necesidad de replantear mi estrategia, pues esto me hacía ver que probablemente a las nociones de *deseo* y *fantasía* les subyace una significación imaginaria que atemoriza que se explore o que no coincide con la noción de infancia que se tiene dentro de las instituciones¹⁰⁴.

Esto habla mucho de las instituciones. Me parece que hay toda una serie de tabúes que en ellas son perpetuados y a fin de cuentas habla igualmente de una mirada que se tiene de las niñas ¿Por qué habría de espantar el tema? ¿Acaso no todo ser humano desea y fantasea? ¿A qué *tipo* de investigaciones estaban haciendo referencia? Me pregunté varias veces si el miedo tendría relación con el dispositivo de intervención ¿qué podría hacer con las niñas? O ¿qué podría hacerles, decirles, enseñarles, etc. a las niñas? Esto fue lo que me llevó a replantear cómo ingresar a la institución y desde ahí escribir una justificación de mi proyecto de investigación en el que describía la intervención y mi interés por el juego de las

¹⁰² Este directorio se encuentra disponible en la página de Internet de la Junta de Asistencia Privada (JAP), <http://www.jap.org.mx>, y está dividido con base en el tipo de población que “atienden”, por lo cual, el directorio que consulté se refiere al de “Atención a niños y adolescentes”.

¹⁰³ En aquel momento el tema de mi trabajo era “El estudio de deseos y fantasías de niños huérfanos de entre 6 y 8 años que viven en una institución”, aspecto que se vio modificado principalmente por la riqueza de los materiales de los talleres de juego y las múltiples posibilidades que desde ellos se despliegan. Otro aspecto central que influyó en la modificación de mi propuesta fue el de los acercamientos al campo, desde donde me fue posible construir una visión más “realista” y desde donde surgieron nuevas preguntas y premisas.

¹⁰⁴ Para ampliar este punto puede recurrirse al **Capítulo 1**.

niñas, única vía a través de la cual hasta ese momento pensaba que me acercaría al conocimiento de los deseos y fantasías.

Es muy probable que la respuesta obtenida en un primer momento en las instituciones ante el tema –deseos y fantasías de los niños– podría estar influenciada por la visión romántica de niño (pasivo e inocente) o noción de infancia, como se ha visto en páginas precedentes. Asimismo está el hecho de que estas nociones están cargadas y relacionadas con un contenido sexual. El tema de la sexualidad al interior de estas es todo un punto de reflexión, pues aunque en apariencia se niega la sexualidad en los niños, lo cierto es que se reafirma al momento en que las instituciones se dividen por sexo a partir de los 6 años (recuérdese que en “Casa-Cuna” sí tienen hombres y mujeres).

Por otro lado, en las instituciones se crean “barreras” en las que se hace una distinción entre el afuera y el adentro¹⁰⁵. Como comenta Cristian Varela (2003:228-229 y 230, respectivamente).

“Tal como lo plantea Lourau¹⁰⁶, toda institución se define por oposición al conjunto del sistema social y al resto de las instituciones. (...). Definirse por oposición al conjunto del sistema social, significa incluir en su interior aquello que se adecua con su función principal y con su cultura institucional, excluyendo lo que considera inadecuado. Significa además efectuar una *torsión* de aquellas realidades del sistema social que no pueden excluirse. (...). Definirse por oposición a las demás instituciones significa que cada organización se dará una identidad propia, particular, basada en aquello que la diferencia de las otras organizaciones similares”.

“Es en función de estas oposiciones que cada organización tiende en su derredor un *cerco*, un límite tanto virtual como real, con el fin de garantizar su integridad y evitar ser contaminada, desvirtuada, *trabajada*, por fuerzas ajenas. (...). Se ve entonces en qué sentido el ingreso al territorio de una institución estará siempre más o menos impedido o regulado, y cómo esto ocurre por efecto de un factor estructural de cercamiento propio de la naturaleza de las organizaciones sociales. En la constitución misma de una institución queda de hecho establecida la división entre un interior y un exterior, entre los incluidos y los excluidos, delimitación que será materia constante de atención y perfeccionamiento y determinará la conformación de un *clima*, de una *cultura propia*”.

De este modo, al estar las instituciones definidas por oposición puede comprenderse la existencia de la “representación” de un *filtro* o una *frontera* que delimita el adentro y el afuera como posibilidad de mantener en orden (control y vigilancia) el adentro. Además, con esto puede comprenderse que dentro de la generalidad de todas las instituciones y sus prácticas con relación a este punto, resulta de especial interés la particularidad de “Casa-Hogar” analizada en páginas anteriores.

¹⁰⁵ Aunque esto ya lo trabajé en el **Capítulo 1**, considero interesante plantearlo desde otra visión y en el marco del proceso de ingreso a la institución y diseño del dispositivo.

¹⁰⁶ René Lourau (1970). Citado por: Cristian Varela (2003).

En “Casa-Hogar” uno de los *filtros*¹⁰⁷ para el ingreso es la persona que está en la recepción, pues uno no puede ingresar a los espacios en los que están las niñas (edificios, comedor, áreas de juego, etc.) y el personal que trabaja directamente con ellas (personal médico, psicólogas, trabajadoras sociales, “mamis”, etc.) sin informar a esta persona el motivo de su visita. Un segundo filtro es la secretaria de la directora de la institución, ya que para realizar cualquier tipo de trabajo (sea de voluntariado, de servicio social o de investigación) uno tiene que pedir asesoría con la secretaria sobre lo que se “debe” hacer para acceder. Hay que elaborar y entregarle a ella una carta que revisará la directora y dirá si es o no conveniente y posible el ingreso.

Volviendo a lo que comentaba anteriormente. Además del replanteamiento de la estrategia de ingreso al campo, esta situación de rechazo del proyecto de investigación me llevó igualmente a cuestionarme sobre lo que pretendía hacer, dándome cuenta que aún no tenía claras las actividades a desarrollar con las niñas, porque en aquel momento únicamente pensaba en jugar con ellas, pero no había planteado específicamente el encuadre y características del trabajo.

Es así como surgió un texto¹⁰⁸, en el que describía el proyecto de investigación planteando para las instituciones –ahora centrado en el juego– y mi propuesta de trabajo –un taller de juego en el que especificaba el número y duración de los encuentros, cantidad de niñas con las que me gustaría trabajar, edades, etc., además, de los posibles encuentros con el personal de la institución¹⁰⁹–. Además, en la propuesta del taller argumentaba la doble ventaja que presenta el trabajo: a las niñas les brinda un espacio de juego y creatividad privilegiado y, al mismo tiempo, a mí me brinda los materiales de análisis para la investigación.

Este replanteamiento para las instituciones no fue sencillo en tanto que se encuentra vinculado fuertemente con el tema de la *ética*. Aunque el tema no podía quedar planteado en los términos que era, dadas las respuestas previamente obtenidas, procuré hacer una descripción de las actividades a realizar y de estas sacar un tema que las justificara. Me resultó muy interesante que a partir de esto se aceptara el proyecto viniendo a realzar que en la base de la negación de mi proyecto se encontraban significaciones imaginarias sobre las nociones y tipo de intervención y dispositivo. No obstante, creo que el tema de la *ética*

¹⁰⁷ Las barreras pueden pensarse también como filtros. La idea de barrera remite a pensar en un muro o pared que impide la entrada y, en consecuencia, no resulta posible *cruzarla*. Mientras que en el caso del filtro se trata de un *ingreso seleccionado*, no todos pasan pero sí es posible hacerlo. Esta última idea tiene que ver con una representación de la organización particular. En México es frecuente que en cualquier tipo de organización sea la secretaria quien decide si es conveniente que la persona “ajena” o “externa” vea a su jefe. A mi parecer tiene que ver con una “efectividad” de las jerarquías que funciona en sentido inverso al que uno puede encontrar en un organigrama vertical. Empero, esto es todo un tema en sí mismo alejado del que me ocupa en este trabajo.

¹⁰⁸ El texto que entregué en “Casa-Hogar” y otras instituciones puede consultarse en el **Anexo 1**.

¹⁰⁹ En este caso el planteamiento se hizo a modo de solicitar entablar conversaciones con el personal, pues me daba cuenta de lo persecutorio que resulta para las instituciones la presencia de un investigador en su espacio. No obstante, la pretensión real de trabajo con el personal era realizar entrevistas, aunque esto finalmente no fue aprobado en los términos que quería, debido a que, como he comentado anteriormente, si tuve entrevistas con el personal en otras condiciones. Esto está trabajado más adelante en el apartado “*Las interacciones*”.

continúa abierto para seguirlo pensando. Aunque sí destaco que los replanteamientos continuos de una investigación en su proceso no pueden saberse de antemano.

Finalmente, de estos *avatares del ingreso al terreno institucional* puedo destacar un par de cosas más que me parecen importantes y que resultan complementarias: por un lado, los rechazos y las consecuentes modificaciones que se debe hacer a un proyecto para que sea aprobado por una institución pueden pensarse como analizadores¹¹⁰ de ésta; y, por el otro, retomo lo que comenta G. Kaminsky (1990:9).

“(…) Todo “habla” en las instituciones en la medida en que lo sepamos escuchar”.

A este respecto yo agregaría “en la medida en que sepamos observarlo”, debido a que no sólo habla, sino que también se manifiesta en gestos –como podría ser el hecho de la puerta–, en la escritura, puesto que igualmente las formas, los formatos, el registro al ingreso, etc., representan lenguaje en el sentido de expresar algo de la institución y sus prácticas.

En conclusión, el campo habla, *el campo es un espacio de lenguaje e intercambios*, y, consecuentemente, ayuda –si no es que lo implica y lo exige– a pensar la investigación y con ello replantearla continuamente. Podría decir que la mejor estrategia de investigación es la que se construye en movimiento y diálogo con el campo, o desde éste, en la medida en que sepamos escucharlo y observarlo. Esto coincide con los planteamientos que hice sobre el dispositivo y la intervención y sirve de ejemplo para ilustrar cómo se trata de intercambios recíprocos que conducen al diseño “final” de la estructura metodológica.

Una vez hecho el recorrido institucional mi proyecto fue “aprobado” en “Casa-Hogar” y comenzaron una serie de visitas y pláticas para “acordar” y aclarar las modalidades de los talleres de juego que propuse.

El recorrido institucional al que hago referencia es el siguiente: recepción del documento por parte de la secretaria de la directora de la institución; primer revisión por parte de la directora; primer aprobación y su remisión al área de psicopedagogía; segunda revisión a cargo de la coordinadora del área; segunda aprobación y, finalmente, la entrega del proyecto a una de las psicólogas del área con la cual tendría el contacto, quien me dio la información general de la institución y con quien convine las modalidades del taller.

Ahora construyo el análisis de la interacción a partir de este evento, *aprobación del proyecto*, aunque todos los aspectos analizados y comentados anteriormente son –y fueron– un marco de referencia importante para el contenido del siguiente punto.

¹¹⁰ Para comprender esta noción recuérdese la definición de Roberto Manero (1990) presentada en una nota al pie del apartado 1.2.3., del Capítulo 1.

2.1.2. Las Interacciones

En un esfuerzo por ordenar la cantidad de aspectos que estuvieron presentes a lo largo del trabajo de campo, de analizarlos planteando los que resultan interesantes para seguir pensado y que contribuyen en la interpretación, presento a continuación el análisis de *las interacciones*, tomando como referente los *ejes distintivos*, pero sin la estructura que se propone –es decir, sin construir la descripción pasando del uno al seis en ese orden–, sino considerándolos como puntos a tener presentes y a trabajar en la reconstrucción de los encuentros, porque considero que limita el estilo de escritura, por una parte, y “condena” a la misma a seguir un orden que no corresponde necesariamente con el recuento de lo que en las interacciones se presenta, por la otra.

Pero antes de iniciar con este análisis quisiera comentar un punto que considero central. Como he comentado, realicé dos talleres de juego con dos grupos distintos. Esto presenta una problemática al pensar en términos de “*la interacción*”, pues considero que cada uno de los grupos con los que realicé el trabajo son dos interacciones diferentes y que por lo mismo requieren ser pensadas por separado. Razón por la que me veo en la necesidad de aclarar, en los casos en que así lo amerite, a lo largo del análisis a qué grupo me estoy refiriendo o simplemente remarcar los aspectos que hayan variado en cada uno de los grupos.

Por otra parte, considero que es igualmente analizable –en términos de la interacción– todo lo que tiene que ver con mis encuentros previos y posteriores a los talleres de juego con el personal del área de psicopedagogía designado institucionalmente para dar seguimiento a mi proyecto y con quien realicé las “negociaciones” o “acuerdos” que dieron forma a la intervención en su conjunto. Además, con éste tuve una serie de encuentros en los que me dieron información sobre las niñas y la institución, pero también otros tantos que pueden tomarse como texto de entrevista por tener elementos de su visión y de la institución sobre las niñas, es decir sobre la noción de infancia¹¹¹.

De este modo, las interacciones que retomo son: de los grupos y de los encuentros con el personal.

¹¹¹ Aunque a lo largo de este trabajo he hecho referencia a mis entrevistas o encuentros con el personal, quisiera aclarar que la mayoría se dieron con una psicóloga designada por la institución para “coordinar” el trabajo de investigación que propuse. No obstante, he decidido referir estos encuentros y analizar la interacción en términos del personal básicamente por dos motivos: a) He tomado todas estas entrevistas con una persona como *porta voz* institucional o como *analizador*; y, b) Porque tuve oportunidad de platicar, fuera de los acuerdos y del encuadre de la investigación, con algunas otras personas de la institución y de hacer observaciones generales que no se limitan a esta persona. Esto remite al “eje distintivo” de *Número y naturaleza* de los participantes en lo que respecta a los encuentros con el personal. Por último, comento que el contenido de estas entrevistas-encuentros-observaciones ha sido retomado en páginas anteriores y fue la base desde la que construí todo el Capítulo 1, especialmente los apartados “*Prácticas Institucionales*” y “*Los espacios*”, razón por la cual en este apartado únicamente se retoman brevemente los aspectos relacionados con el análisis de la interacción.

Quisiera comenzar el análisis retomando las cuestiones que pueden llamarse “técnicas” de las interacciones, básicamente las que se refieren al *encuadre de los talleres de juego*, con la finalidad de, por una parte, contextualizar el análisis, y, por la otra, explicitar los acuerdos que en términos de *encuadre* dieron “forma” al dispositivo e intervención.

Realicé dos *talleres de juego* que se caracterizaron por dos aspectos principales:

1. El *juego libre* de las niñas que viven en una institución, en donde mi papel fue el *apoyar, sostener* y *dar seguimiento a las demandas* explícitas e implícitas de las niñas para el desarrollo de las actividades que ellas querían realizar, con la finalidad de dejar que surgiera su *expresión libre*. Por ello me ubiqué dentro del juego como “compañera de juego”, centrándome en llevar a cabo una *coordinación descentralizada*. De este modo, ellas eran las que conducían el juego y yo facilitaba y acompañaba el proceso del mismo.
2. La observación y análisis del juego en el *proceso grupal*, es decir, estudiando los aspectos que resultan significativos para todos los miembros del grupo y que pueden ser tomados como *emergentes grupales*.

En la búsqueda por diseñar un dispositivo con *mínimo control* y *máxima expresividad* y por hacer una entrevista en la que la escucha sea atenta, de seguimiento y apoyo, procurando que el entrevistado sea quien estructure y guíe el encuentro (*meta, tono y formalidad de la interacción*), recurrí, como parte de la estrategia, a dos de los cuatro principios básicos del tratamiento del psicoanálisis que comenta Sula Wolf (1969:218-219) como guías del encuadre y de mi posicionamiento frente a las niñas.

“1) *Completa aceptación no crítica* del paciente y de todos sus actos y manifestaciones. Cuando un comportamiento difícil, como un tic nervioso, el hurto o el ensuciarse, tiene una base neurótica, es decir, cuando es el resultado de un exceso de maniobra defensiva contra la ansiedad, la desaprobación empeora las cosas porque hace aumentar la tensión sobre el niño. La aceptación del comportamiento difícil como problema a resolver, en vez de algo que deba ser cortado a toda costa, ayuda a reducir el nivel de ansiedad del niño de tal modo que pueda ir disminuyendo sus defensas excesivas y se vea en posibilidad de expresar directamente sentimientos antes reprimidos.

2) *Enfática comprensión* de los sentimientos del enfermo. El terapeuta se esfuerza por penetrar el mundo del niño, por ver las cosas como al niño le parecen, por comprender y emplear su lenguaje, verbal o no verbal. Sólo cuando el niño percibe que se le comprende a su misma altura, se mostrará dispuesto a expresarse con libertad y franqueza crecientes”.

De este modo y con la ayuda del juego libre grupal construí un espacio en el que las niñas se sintieran a gusto y pudieran expresarse abiertamente. En última instancia, la importancia de este encuadre radicó en que facilitó el desenvolvimiento del juego y permitió mi acercamiento al juego más real de las niñas, evitando de algún modo los cambios que se presentan al estudiarlo con unas actividades y una persona que pueden resultarles ajenas, en un espacio conocido por ellas.

Por otra parte, el *encuadre* establecido y acordado, tanto con el personal de la institución, como con las niñas fue el siguiente: cinco sesiones semanales de juego con una duración de aproximada de dos horas cada una, los grupos –dos en total– estarían conformados por entre 4 y 5 niñas (*número de los participantes*), se grabarían en audio las sesiones, el material que las niñas produjeran a lo largo del taller se lo quedarían ellas¹¹², pero yo lo guardaría hasta el final del mismo –con el objetivo de poder sacarle copias, mirarlo y analizarlo antes de dárselos–, el espacio destinado al taller sería aquel en el que las psicólogas realizan su trabajo con las niñas, es decir, el área de psicopedagogía¹¹³, el horario de juego sería después de la comida (14:30-16:30), con un grupo los lunes y con el otro los miércoles. Las fechas de inicio (14 y 16 de julio de 2003) y conclusión (11 y 13 de agosto de 2003) de los talleres se establecieron considerando tanto la cantidad de sesiones por grupo, como la fecha de ingreso a la escuela (18 de agosto).

En un principio se me comentó que el horario iba a estar un poco apretado porque las niñas estaban yendo todavía a la escuela, por lo que las posibilidades eran que se realizaran los talleres en las mañanas con un grupo de niñas que asistieran en el turno vespertino a la escuela, mientras que en las tardes (más o menos en el mismo horario en que tuvieron lugar los talleres) con otro grupo de niñas que asistieran en el turno matutino. No obstante, como parte de las negociaciones acordamos esperar a que salieran de vacaciones, pues de este modo habría más tiempo disponible y podrían realizarse los talleres en los mismos horarios en ambos grupos pero en diferente día.

Aunque los acuerdos con relación a la conformación de los grupos fueron los mencionados, éstos quedaron del siguiente modo:

Grupo A: 5 niñas, tres niñas de 8, una de 9 y una de 7 años¹¹⁴. Niñas que pertenecen a diferentes edificios dentro de la clasificación que hace la institución, dos niñas del edificio luna, una del cardenal y dos del estrella. Cinco sesiones de juego, con una duración aproximada de dos horas cada una.

Grupo B: 4 niñas, dos de 6 años y dos de 7. Todas las niñas pertenecen al mismo edificio, al luna. Cuatro sesiones de juego, con una duración aproximada por sesión de dos horas.

Si bien en el caso de las interacciones con los grupos de niñas hubo un encuadre bien definido y estructurado, no sucedió lo mismo con relación a los encuentros con el personal. En total realicé diecisiete visitas a la institución, considerando las que hice para la realización de los talleres de juego. En todas ellas tuve encuentros con el personal y hubo elementos que sirvieron para el análisis y comprensión de “Casa-Hogar” y de los modos en

¹¹² Aunque este fue el acuerdo inicial, en la última sesión de ambos grupos, la mayoría de las niñas decidieron regalarme sus dibujos pues dijeron que de este modo podría recordarlas, razón por la que tengo los dibujos originales, que pueden consultarse en el **Anexo 2** y que son parte de los materiales.

¹¹³ Como comenté en el apartado de “*El espacio*” el lugar en el que se realizaron los talleres corresponde al espacio en que estaba el área de psicopedagogía antes de que las cambiaran de edificio y es el que puede observarse en los mapas (*figuras 3, 4 y 5*) que aparecen en el **Capítulo 1**.

¹¹⁴ Las edades de las niñas son las correspondientes a la fecha de realización de los talleres de juego (Julio – Agosto de 2003).

que se relaciona el personal con las niñas. Sin embargo, dependiendo de los fines por los que asistía a la institución las interacciones y el contenido de las entrevistas o pláticas difería.

Podría agrupar estos aspectos a grandes rasgos en dos grupos, no sin antes dejar claro, por repetitivo que pueda parecer, que todos mis encuentros aportaron elementos para el análisis y, en consecuencia, tienen el mismo “estatuto” dentro de mis materiales: por un lado, aquellos que tenían que ver con los aspectos de rutina y en donde los intercambios verbales fueron mínimos, aunque no los gestuales, es decir, los encuentros con el personal de la recepción, con las secretarías, con las “mamis” en mis llegadas y salidas posteriores a los talleres cuando acompañaba a las niñas a sus edificios; y, por el otro, todas las entrevistas con el personal de psicopedagogía en las que hice los acuerdos sobre las características de los talleres, así como en las que hubo intercambios sobre las características generales de “Casa-Hogar” y sus prácticas y muchos elementos sobre la noción de infancia y las relaciones que se mantienen con las niñas.

El análisis de la interacción que presento en estas páginas lo estructuro principalmente sobre este segundo grupo de encuentros, por tener muchos más elementos para considerar en este sentido.

Las entrevistas se acordaban en un principio por teléfono, considerando mi disponibilidad de horario y el del personal. De las diecisiete visitas que realicé a la institución, salvo en las dos primeras en las que llevé mis papeles para la aprobación del proyecto, se dieron encuentros de este tipo. Nunca se estableció la duración de éstas, pues dependía de los asuntos que se fueran a tratar en los encuentros. Puede decirse que el *tono* en que se construyeron estos intercambios fue serio y consensual, aunque hubo momentos en que se desarrolló de modo conflictivo (principalmente aquellos en los que diferíamos sobre posicionamientos y encuadre de los talleres); mientras que la *formalidad de las interacciones* siempre se desarrolló dentro del polo informal, como conversaciones o pláticas, lo que no quiere decir que los materiales no tengan un estatuto de entrevista.

En la mayoría de los casos mi planteamiento con relación a estas entrevistas fue el de dejar que el personal expresara todo lo que pensara con relación a lo que estábamos comentando, así como para responder a mis preguntas sobre las niñas y “casa-Hogar” (*meta de la interacción*), evitando decir lo que yo pensaba sobre ese mismo tema, pero sí orientando la entrevista hacia la búsqueda de una mayor expresividad. No en todos los casos conseguí este propósito, pues en muchos de ellos se me planteaban preguntas sobre la investigación que estaba realizando y en otros, en los que construimos los acuerdos de los talleres, participé activamente por intereses metodológicos. Empero, en la mayoría de los casos esperé a que primero se expresara el personal, aún en estos últimos.

Ahora quisiera continuar el análisis con el primer “eje distintivo”, a saber: *Naturaleza del lugar o marco espacio-temporal*.

Todos mis encuentros con el personal fueron en el *área de psicopedagogía*. Los que tuvieron lugar al concluir las sesiones de los talleres de juego se dieron en ese mismo espacio (véanse *figuras 3. 4 y 5*), que era el área de psicopedagogía hasta antes de que las

cambiaran de edificio. Mientras que todas las entrevistas y visitas que programé fuera de los días de los talleres, a excepción de la primera, fueron en el espacio que ahora les habían asignado para el área. En este lugar hay varios cubículos, mucho más pequeños y ahora comparten un cubículo dos psicólogas. Esta situación generó descontento entre ellas, comentándome que en ese espacio “no se puede trabajar con las niñas” –lo cual es cierto porque no hay espacio para realizar juegos con ellas– y además “se oye todo” lo que se dice en un cubículo en los demás. Aunque ahora su espacio era ese, ellas pueden seguir usando el otro para el trabajo que hacen con las niñas.

Es sumamente interesante y necesario pensar el *espacio* como parte muy importante de la intervención y de la interacción, pero también como parte de las prácticas de la institución. En lo que se refiere a los intercambios –y en consecuencia a la interacción– con el personal del área hubieron dos aspectos destacables en relación con el espacio.

Por una parte, después de la primer sesión de juego el personal se sintió decepcionado de mi trabajo diciéndome que era “demasiado libre el juego” que estaba haciendo y que no sabía cómo eso podría ayudarme a pensar a las niñas. Esto me fue dicho en un tono de molestia y fue un encuentro que tuvimos en los nuevos cubículos. El tono era fuerte y parecía más un regaño, yo en ese momento no entendía cómo no podían entender la riqueza del juego libre y me sentía molesta por la actitud y aunque en un principio pensé que esto podría ser un obstáculo en la intervención después me di cuenta de que fue algo que coadyuvó en el logro de propiciar el juego libre de las niñas. No obstante, los siguientes encuentros los tuvimos en el otro espacio y la actitud fue cambiando a lo largo del taller, llegando incluso a sentirse complacidos con mi trabajo. Creo que el espacio era decisivo, porque en un lugar en el que “se oye todo” generalmente la actitud que observaba en el personal era defensiva y autoritaria, mientras que en el otro espacio podía sentirse una mayor disponibilidad de diálogo, llegando incluso a generarse una serie de intercambios sobre las niñas muy enriquecedores.

Por la otra, casi un año después de haber hecho el primer contacto con la institución y los talleres de juego regresé a la institución con la finalidad de que el personal del área me ayudara a comprender algunos aspectos más de la institución y sobre las historias de las niñas, puesto que al haber iniciado el análisis de los materiales aparecían en ellos muchas cosas que antes no había preguntado. Estos encuentros fueron en los cubículos “nuevos”. En mi primer visita se me preguntó “qué quería de la institución en esta ocasión”, y la actitud en general era defensiva y retadora, en esta ocasión estaban las dos psicólogas que comparten ese cubículo. Después de que se salió una de ellas me dijo la otra que me daría la información de las historias de las niñas y comenzó a hacerlo, cambiando su actitud considerablemente. Curiosamente en un espacio en el que “se oye todo” al comenzar a decirme esto bajó el tono de voz y susurrándome me fue comentado las historias de las niñas y respondiendo a mis preguntas.

Es interesante como el espacio es un aspecto que “habla” de la intervención. Aunque en este caso se hace igualmente patente, a partir del espacio y de su molestia por el cambio del área de edificio, las relaciones entre las psicólogas. Hay una suerte de “secreto” entre lo que hacen y una competencia por “ser mejor” que las otras o que las demás, es decir, una suerte de envidia y rivalidad. Esto no resulta extraño del todo si se considera el lugar que

actualmente se le da a los puestos y al ascenso basado en sistemas de evaluación y control en las organizaciones mexicanas –y de muchos otros países–, como lo he trabajado más atrás.

Además, en alguna ocasión, ante una hipótesis que yo planteaba sobre la influencia que puede tener sobre las niñas para ser agresivas entre sí el hecho de vivir en edificios diferentes, se me comentó que podía ser, pues las psicólogas de un edificio a veces generan disputas con otras psicólogas de otros edificios y esto podría transmitirse a las niñas de forma “indirecta” –yo diría que más bien muy directa– y crearse rivalidad con niñas de los otros edificios a partir de lo que escuchan dentro del suyo.

Aprovecho esto para pensar el espacio en lo que se refiere a los talleres de juego y la interacción con las niñas.

Dentro del área de psicopedagogía –me refiero al espacio antes del cambio¹¹⁵– hay al final dos cuartos divididos por la cámara de Gesell o más bien por el lugar desde el que realiza la observación, aunque esta área únicamente permite ver uno de los cuartos. La descripción de estos cuartos puede encontrarse en el punto “*Mapas del lugar de los talleres de juego*”, dentro del apartado 1.2.3 del **Capítulo 1**. Por ahora me interesa únicamente especificar que, para facilitar el análisis y las reconstrucciones de las sesiones de juego, diferenciaré estos lugares del siguiente modo: “*La Casita*”, para referir al espacio que contiene una casa en la que las niñas pueden meterse a jugar, corresponde al mapa 3 –*Figura 5*–; y “*La Cámara*”, para hacerlo con relación al cuarto de observación de la Cámara de Gesell y corresponde al mapa 2 –*Figura 4*–.

Cada uno de los espacios me lleva a lugares, en apariencia, distintos para pensar la interacción. “*La cámara*” en su relación con la *vigilancia y el control* y “*La casita*” como una *disposición institucional que “dispuso”* –recordando que el dispositivo dispone– el juego de las niñas. Veámoslo con más detalle.

Cuando fue aprobado mi proyecto en la institución se me comentó que como condición para que pudiera realizarlo debía aceptar el hecho de que una de las psicólogas estaría en las sesiones conmigo y con las niñas como *observadora*, no participaría en éste y estaría solamente *tomando notas* del desarrollo del taller. Aunque traté de negociar que no resultaba conveniente su presencia para mi proyecto, ya que podría modificar la libre expresión del juego de las niñas por ser una figura de autoridad, una figura institucional, su respuesta fue contundente pues sin su presencia en el taller éste no podría ser llevado a cabo debido a que eran “*órdenes de la coordinadora*” (la coordinadora o jefa del área de psicopedagogía).

Además, como comenté, el espacio destinado para la realización del taller sería “*La Cámara*”, puesto que de esta manera las demás psicólogas podrían estar *observando* el trabajo.

¹¹⁵ Para facilitar mi exposición y entendimiento de los lugares en lo sucesivo los diferenciaré mencionando como “lugar del juego” o “espacio del taller” al área en la que éste se realizó y al otro espacio como “área de psicopedagogía”.

También, se me pidió que le entregara un *escrito* en el que describiera las actividades que iba a realizar en cada una de las sesiones de juego, con la finalidad de que pudieran *supervisarlas y aprobarlas* antes de que diera inicio la actividad.

Me pregunto si todo esto se parece en algo al panóptico del que habla M. Foucault (1975:201, 203 y 207 respectivamente):

“Este espacio cerrado, recortado, vigilado, en todos sus puntos, en el que los individuos están insertos en un lugar fijo, en el que los menores movimientos se hallan controlados. en el que todos los acontecimientos están registrados, en el que un trabajo ininterrumpido de escritura une el centro de la periferia, en el que el poder se ejerce por entero, de acuerdo con una figura jerárquica continua, en el que cada individuo está constantemente localizado, examinado y distribuido entre los vivos, los enfermos y los muertos – (...)”.

“El dispositivo panóptico dispone unas unidades espaciales que permiten ver sin cesar y reconocer al punto”.

“Y esta incesante observación debe acumularse en una serie de informes y de registros; (...)”.

Hay una cuestión que salta al hacer estas comparaciones y se trata de que en los casos de los que habla M. Foucault comenta de una vigilancia y control referidos a los sujetos que se encuentran internos en las instituciones, como es el caso de mi investigación. Empero, en mi intervención esta observación también aplica al caso de un externo, extraño, investigador al que se debe vigilar de igual forma. Para poder explicar esto resulta limitado lo que expone M. Foucault, pero ayuda a entenderlo Cristian Varela (2003) en su artículo “*La entrada al terreno institucional*”.

Existe un aspecto curioso con relación a esta observación y vigilancia pretendida por el personal al externo. A lo largo de las negociaciones solicité la posibilidad de realizar observación no participante –llevando a alguien de apoyo– y me fue negado, porque “pueden sentirse vigiladas” (las psicólogas) “estamos en una continua vigilancia” “estamos muy supervisadas” (por la dirección). Lo curioso es que la propuesta de trabajo que me dieron incluye precisamente una vigilancia, observación y supervisión del tipo que a ellas les resultaría molesto o incomodo.

Retomando la analogía del panóptico, considero que esta crítica aplica también a la Cámara de Gesell –en este caso coincidiendo también el espacio y la construcción arquitectónica– y más si se considera su “aspecto laboratorio”. Aunque igualmente la cámara de Gesell puede ser pensada en términos de contribución a la reflexión, discusión y aprendizaje, no considero que sea en este caso ese el fin.

“En cuanto al aspecto laboratorio. el Panóptico puede ser utilizado como máquina de hacer experiencias, de modificar el comportamiento, de encauzar o reeducar la conducta de los individuos. (...). El Panóptico es un lugar privilegiado para hacer posible la experimentación sobre los

hombres, y para analizar con toda certidumbre las transformaciones que se pueden obtener en ellos”.

“El Panóptico funciona como una especie de laboratorio de poder. Gracias a sus mecanismos de observación, gana en eficacia y en capacidad de penetración en el comportamiento de los hombres: un aumento de saber viene a establecerse sobre todas las avanzadas del poder, y descubre objetos que conocer sobre todas las superficies en las que éste viene a ejercerse”. (M. Foucault, 1975:207-208)

Este cuestionamiento que hace M. Foucault, que puede aplicarse directamente a la Cámara de Gesell –¿será un panóptico dentro de otro?–, me lleva a pensar la pretensión de obtener un *enderezamiento* pretendido de los sujetos a través de estas “máquinas”.

Lo que resulta curioso es que en ocasiones pareciera que la función general de las instituciones –en este caso “Casa-Hogar”– se limita a ser *ortopédica*, atender para “arreglar” a aquellos niños que se salen de lo establecido como “natural”, es decir, se opera en una lógica de separar, vigilar, controlar y componer a los sujetos que se separan de lo que es aceptable o “normal” dentro de la sociedad. Pero lo más irónico, si rescato lo que comenta Erica Burman (1994:30 y 33), es que no existe la normalidad sino que se trata de una construcción enmarcada dentro de unas estrategias específicas de la sociedad, del conocimiento y, consecuentemente, del poder.

“La niña normal, el tipo ideal, destilada a partir de las puntuaciones de unas poblaciones en función de su edad, es por tanto una ficción o un mito. Ningún ser individual, ni ninguna niña real está a la base. Se trata de una abstracción, una fantasía, una ficción, una producción del aparato evaluador que incorpora, que construye a la niña, en virtud de su observación”.

“Lo que es designado como natural o de aparición espontánea es de hecho algo construido o incluso forzado”.

Además, esta situación de vigilancia y control se vincula con el tema de la *demanda*, al que pasaré después de mencionar brevemente algunos aspectos sobre “La Casita”.

A lo largo de los talleres se presentó una insistencia en el juego de la casita en ambos grupos. Las niñas tomaron diferenciadamente los espacios para hacer sus dramatizaciones y demás juegos. En el espacio de “La Cámara” jugaron a la escuelita, hicieron los dibujos –que en un principio ellas dijeron que eso era hacer “trabajo” (como en la escuela) y no jugar– y se dieron las pláticas y discusiones, mientras que en el otro fue donde jugaron a la casita (hermanas, mamás, hijas, papás, tías, abuelas), la fiesta y el juego del ratero (en el que había una mamá, tres hijas y un ratero)¹¹⁶.

¹¹⁶ Por el momento no me detengo a mencionar las características de cada juego porque esto será descrito en los siguientes apartados de este capítulo, dentro de cada sesión y en el proceso de cada uno de los grupos.

Me pregunto ¿tendrá algo que ver que los juegos de “La Cámara” estén relacionados con otra institución en la que también hay vigilancia y control, es decir, que estén vinculados con las actividades que realizan en “la escuela”?

Por otra parte, aunque en el diseño del dispositivo yo no había contemplado esto de la casita de tamaño de las niñas, apareció este espacio, podría decir, “predispuesto” para que las niñas realizaran estos juegos y desde ahí hablaran. En este sentido, esto es un claro ejemplo de que la intervención y, en consecuencia, el dispositivo se construyen en la reciprocidad del encuentro y tienen un valor de singularidad.

Dando este estatuto de singularidad, puede entonces pensarse que la disposición espacial y material de la institución contribuyó en la generación de un muy interesante y enriquecedor material que vino a apoyar el diseño del dispositivo que había hecho en un principio, es decir, fue un complemento esencial en la producción de los materiales de los talleres.

Ahora quisiera pasar al tema de la *demanda*¹¹⁷. Hay una cuestión que considero muy importante de aclarar al respecto. Veo en mi trabajo tres demandas que en sus tensiones y acuerdos dieron forma a la intervención y fueron modificando el dispositivo, a saber: La institucional, la de las niñas y la mía.

Comenzaré el análisis con la *demanda institucional*, que es la más amplia en tanto que hubo muchos más elementos tanto explícitos, como implícitos que dan para pensar muchos aspectos sobre “Casa-Hogar”, en general, y el personal, en particular. Aunque intento construirlo de un modo separado, debido a los atravesamientos de las tres demandas es posible que unos análisis me lleven a otros.

Aparece explícitamente el sentido que se le daba al trabajo, pues resulta que representaba una *posibilidad de “diagnóstico”* para las psicólogas, lo cual contribuiría en el trabajo que ellas llevan a cabo.

Además, también veían la posibilidad de aprender de mi investigación formas alternativas de trabajo con las niñas y al hacerlo *reducir* todo lo que les produce trabajar con este tipo de niñas.

Para explicar la relación “amenazante” que percibe el personal como parte del trabajo que realizan con las niñas tomo, a manera de ejemplo, lo que comenta M. Minnicelli (2001:4) que encontró como error —o mejor dicho “*lapsus*”— en los expedientes de una institución como “Casa-Hogar”.

“En un lugar decía “Departamento de protección *al* menor” y en otra copia “Departamento de Protección *del* menor”. Este aparente error demuestra no serlo cuando, al desplegarse la historia en el decir del personal aparece con claridad la doble cuestión: proteger *al* niño y protegerse *del* niño”.

¹¹⁷ Aunque en el caso de mi investigación no hubo una demanda previa, esta se construyó —como puede verse— en el momento en que el proyecto fue aprobado por la institución, resultando igual de interesante y analizable que si hubiera una previa. Esto es acorde con lo planteado sobre la *Intervención* en las Exhortaciones teórico-metodológicas.

Pero además, esto se complementa con lo que yo misma encontré en una de mis visitas a la institución. Mientras esperaba la llegada de la psicóloga en su cubículo vi entre los papeles que ahí estaban una serie de documentos concernientes al “Síndrome de Burnout” que dedbe detectarse en el personal y que lo definían del siguiente modo: “El síndrome de Burnout son una serie de síntomas. Es el conjunto de *signos y síntomas asociados al estrés asistencial*”.

Ante el reconocimiento, implícito en este caso, del personal de la dificultad que tienen para trabajar con este “tipo” de niñas (véase la *Noción de infancia* que se tiene en la institución, en el **Capítulo 1**) en el dispositivo institucional del que forman parte, puede comprenderse que mi trabajo generó una expectativa que redujera la angustia que esto les produce.

Me veo en la necesidad de introducir en este punto algo que forma parte de la interacción que aunque no es en sí parte de la demanda, formó parte importante de ésta. La *selección* de las niñas que participaron en los talleres (*número y naturaleza de los participantes*) fue realizada por el personal del área de psicopedagogía. *Mi demanda* fue que fueran grupos “homogéneos” en las edades, que no hubiera diferencias mayores a un año, considerando que los intereses de juego cambian. No me interesaba –por ser irrelevante para mi trabajo– algún otro criterio de selección. No lo planteé con la finalidad de analizar cómo seleccionaban a las niñas.

En un principio se considero mi demanda de grupos homogéneos en las edades, pero se considero como criterio el grado de primaria o preescolar (en ambos casos) que habían concluido. Al momento de decidir la conformación final de los grupos no se volvió a tomar en cuenta este primer criterio, pasando a otros, a saber:

La selección en el *Grupo B* fue justamente la que se apegaba con la demanda explícita de diagnóstico por ser las menores y haber ingresado hacía poco tiempo a la institución. Se conformó este grupo pensando en que mi trabajo podía aportar elementos a las psicólogas, puesto que como acaban de ingresar a “Casa-Hogar”, “aún no se ha detectado del todo su problemática concreta”. De hecho el proyecto en su conjunto fue aprobado bajo este argumento y por el poco tiempo que proponía pasar con las niñas.

Curiosamente en el *Grupo A* –aunque igualmente tenían poco de haber ingresado– se me comentó que era el grupo de niñas más grandes y que eran las más conflictivas y agresivas. Esto surgió cuando comenté que pensaba que las tesis que estudiaban la agresividad en los niños que viven en una institución llevan el presupuesto de que son agresivos “por naturaleza” –“la naturaleza” de estar o vivir en una institución– y de lo que se trata en estos trabajos es reducir la agresión mediante diversas técnicas. Dije que mi trabajo cuestionaba estas posturas y que mi interés era escuchar a las niñas haciendo a un lado el “estigma” de niñas agresivas. Después de esto se me comentó “son niñas muy agresivas, te vas a encontrar con muchas sorpresas en tu trabajo”, y con relación a las niñas que conformaban este grupo “estas niñas no son muy dóciles, ya irás viendo”. dándome a entender que el criterio de selección en dicho grupo obedeció a poner niñas “conflictivas”. Me pregunto ¿Por qué necesitaría yo niñas dóciles en un taller de juego libre? ¿Qué es esto de la

docilidad? ¿Por qué se piensa como cualidad o defecto en las niñas? ¿Por qué me amenazaba con este criterio de selección?

Esto me lleva a pensar, como en páginas anteriores, en la noción de infancia que tienen en la institución. Es probable que esto, a su vez, esté relacionado con lo que comenta Erica Burman (1994:79)

“En su análisis de las prácticas políticas y de bienestar relacionadas con las niñas, unas prácticas que han dado lugar a la legislación en Gran Bretaña, Dingwall *et al.* (1984) sostienen que la infancia generalmente se ha considerado como un “problema social” en el cual la atención dominante de la política y la práctica sociales ha estado puesta en la percepción de que las capacidades de las jóvenes amenazan el orden público. Los problemas del abuso y la negligencia infantiles han tendido a ser solapados junto con el tratamiento de la niña *como* un problema, tal y como se refleja incluso actualmente en los tipos de cuidado y estipulación existentes”.

De ser así me pregunto: ¿Qué hay del hecho de que las psicólogas vean a las niñas como problema? ¿Qué expectativas depositaron en mi trabajo? ¿Cómo contribuye mi investigación a reducir la angustia de trabajar con este “tipo de niñas”? ¿Son las características de las niñas síntomas de estas miradas y de las prácticas institucionales?

Ante esta situación explícita de diagnóstico se “armó” (o se “montó”) –incluyéndolo en mi dispositivo– todo un escenario de observación “múltiple”, de vigilancia y control hacia mi trabajo. Sin embargo, se suscitó una situación que modificó todo este “escenario”.

Como mencioné, después de la primer sesión de juego con el *Grupo A* –primer grupo con el que trabajé– el personal del área se sintió decepcionado de mi trabajo y no entendió como el juego libre pudiera ayudarme a pensar “algo”. Fue explícito en el sentido de la falta de “técnica” para el estudio de las niñas. Creo que en este punto puede verse una demanda no “cumplida” y lo que esto produjo.

Para ellas a partir de ese día mi trabajo perdió interés y dejaron que lo terminara porque ya lo habíamos acordado. Este *incumplimiento de su demanda* modificó completamente el dispositivo de vigilancia y control que en un principio se había montado. Su participación se limitó a estar dentro del área del taller –en la mesa de trabajo generalmente, fuera de las áreas de juego– haciendo algunas cosas de su trabajo y dejando de prestar atención al taller. No obstante, la demanda de diagnóstico continuaba en pie, pues al terminar varias sesiones se me preguntaba “¿Qué has visto?”. También querían saber si entregaría como devolución un *reporte*¹¹⁸ de cada una de las sesiones. Me parece que no vieron en el trabajo que estaba haciendo un recurso diagnóstico (incumplimiento de la demanda) inscrito en las prácticas

¹¹⁸ Es interesante que me pidieran un “reporte”, cuando yo había acordado una “devolución del taller”, porque este habla de los requisitos institucionales que las psicólogas tienen, pues ellas deben elaborar un *reporte* de los encuentros con las niñas que anexan a sus expedientes. En el **Anexo 3** se encuentra la *Devolución* que hice a “Casa-Hogar” y en la que incluí una serie de comentarios sobre las niñas que de algún modo respondían a la demanda institucional, pero que se alejaban de la expectativa del personal del área.

“psi” usuales de la institución lo cual para mí representa un logro en términos metodológicos.

Mi estrategia en este caso –segunda demanda– fue elaborar una devolución de los talleres en su conjunto, en el que dediqué una parte importante del mismo a explicar la riqueza del juego libre y del trabajo en grupo, como he expuesto de manera más amplia en las **Exhortaciones teórico-metodológicas**.

Pienso que en este sentido retomé la demanda de aprender formas de trabajo con las niñas, pues es una convicción y un posicionamiento que considero que de ser incorporado en las prácticas institucionales se abrirían espacios de atención y escucha privilegiados para las niñas e, incluso, podrían influir en las prácticas que se llevan a cabo, entrando algunas en beneficio de las niñas. Todo esto estaría relacionado asimismo con *mi demanda* a la institución.

Mi estrategia metodológica se construyó bajo el cuestionamiento al asistencialismo y a algunos tipos de *intervención de la sociedad*¹¹⁹ surgiendo la pregunta obligada sobre los intereses mismos de las personas que están siendo “atendidas” por estas instituciones, ¿Son escuchadas? ¿Qué quieren? ¿Qué demandan? ¿Qué tienen que decir? ¿Cómo viven los sujetos en sus experiencias particulares las practicas asistenciales? ¿A los intereses de quien responden estas practicas?

Y en el marco de estas preguntas se construye uno de los intereses y justificaciones de mi proyecto de investigación sobre la apertura de posibilidades de “atención” o de “escucha” distinta o, simplemente, existente, a un acercamiento a los sujetos que viven en las instituciones.

Igualmente como parte de la devolución incluí el análisis de un juego en el que habían golpes entre las niñas, con la finalidad de que se significara de un modo distinto la agresividad de las niñas, quitándole la connotación negativa y estigmatizante con que se caracterizan. Básicamente mi orientación fue reconocer el enojo y la molestia como algo que nos pasa a todos y convertirlo en juego, para que de este modo las niñas expresaran lo que estaban sintiendo. Esto para mí fue sumamente enriquecedor, pues en las primeras ocasiones en que se golpeaban yo intervenía para que no continuaran haciéndolo, les preguntaba porqué lo habían hecho y ellas únicamente se echaban la culpa unas a otras, pero cuando transformamos los golpes en juego ellas dijeron muchas cosas que tal vez con la palabra no podían o querían decir¹²⁰.

Hubo otra demanda institucional que estuvo relacionaba con los resultados de la investigación. “Casa-Hogar” contaba para ese entonces con un área de investigación, que no tenía mucha información por ser de reciente creación y que por lo mismo se me dijo que yo no me podrían vincular con ella. Sin embargo, la investigación que yo realizara iba a

¹¹⁹ He trabajado ampliamente estas cuestiones en la **Introducción**, las **Exhortaciones teórico-metodológicas** y el **Capítulo I**.

¹²⁰ No ahondo más en este punto porque es parte de una de las sesiones de juego del *Grupo B* y, en consecuencia, parte del análisis que haré posteriormente.

servir para apoyarla. Esta demanda está relacionada más con los procesos de gestión y con los nuevos enfoques que se están implementando en “Casa-Hogar” que con el área de psicopedagogía (recuérdese lo comentado sobre la norma ISO 9000 y demás aspectos trabajados con relación a este punto en el **Capítulo 1**).

En el caso de esta demanda podría decirse que la cumplí, en parte, al entregar la devolución. No obstante, queda pendiente la entrega de este trabajo, cosa que también pienso cumplir por un interés ético y político, porque considero que contribuirá —o cuando menos es la intención que tiene— a la reflexión al interior de “Casa-Hogar”, a replantear el lugar de las niñas en ésta y, en última instancia, a la modificación de algunas de sus prácticas.

A partir del cumplimiento de esta demanda hubo un cambio significativo en términos de la interacción con el personal. Cuando regresé a “Casa-Hogar”, después de haber entregado la devolución, la actitud en general fue favorable y se me dio mucha información tanto sobre las niñas, como sobre la institución que en un principio se me había negado. Esto es un claro ejemplo de cómo la demanda atraviesa todo el tiempo la interacción.

Finalmente, en lo respecta a las *demandas de las niñas* y la *mía* con relación a ellas me parece fueron fácilmente congeniables en la medida en que la meta de la interacción y los planteamientos generales que hice sobre el taller estaban encaminados a brindarles un espacio de escucha privilegiado, que atendiera a sus demandas tanto explícitas como implícitas.

Si bien con el dispositivo de vigilancia y control que por parte del personal y de la institución se diseñó para la realización de mi trabajo de investigación se hacía difícil el logro de mis objetivos, los cambios que se fueron dando en las actitudes del personal —pasando de una serie de demandas, a un desencanto por mi trabajo, concluyendo nuevamente con ciertas expectativas y un agrado por el trabajo— fueron haciendo que este dispositivo se fuera desarmando —dada la falta de interés que generaban los talleres— y generándose un dispositivo en el sentido en el que había diseñado mi intervención.

No me detengo a analizar este aspecto con profundidad, puesto que al hacer la reconstrucción de las sesiones de juego de los talleres, como lo hago en los apartados siguientes, puede apreciarse cómo en cada uno de los grupos se fueron produciendo aspectos distintos en torno a las demandas que en conjunto constituyen materiales.

Por ahora me basta con decir que dadas las características del diseño de intervención, los talleres de juego se constituyeron como espacios privilegiados para las niñas y que salían de los modos en que se relacionan con el personal de “Casa-Hogar” y del tipo de actividades que desarrollan cotidianamente —aunque en un principio estuvieron relacionados con las actividades que hacen en la escuela y el área de psicopedagogía—.

E. Goffman (1961:76-77) comenta algo que se relaciona con esto.

“Entre los reclusos de muchas instituciones totales, existe el sentimiento de que todo el tiempo pasado allí es tiempo perdido, malogrado o robado

de la propia vida... si el tiempo le resulta llevadero, o si por el contrario se le hace interminable... El agobio de arrastrar interminablemente un tiempo muerto explica, tal vez, el alto valor concedido a las llamadas actividades de distracción, deliberadamente desprovistas de carácter serio, pero capaces de inspirar un interés y entusiasmo que sacan al paciente de su ensimismamiento y le hacen olvidar momentáneamente la realidad de su situación. Si las actividades ordinarias torturan el tiempo, estas lo matan misericordiosamente”.

En caso de que se haya concedido el sentido de “actividad de distracción” a los talleres explicaría el valor que se le dio por parte de la mayoría de las niñas, lo cual significaría a su vez un logro en términos metodológicos. Sin embargo, no creo que haya servido para olvidar “la realidad de su situación”, sino que fue un espacio en el que pudieron hablar y producir desde y sobre esta realidad, siendo igualmente significativo desde el punto de vista metodológico.

2.2 Taller de juego, Grupo A

Recuerdo brevemente que este grupo estuvo integrado por 5 niñas (tres de 8 años, una de 9 y otra de 7) que pertenecían a diferentes edificios (dos del luna, una del cardenal y dos del estrella).

Se realizaron las cinco sesiones de juego acordadas en un principio, con una duración aproximada de dos horas cada una, los lunes en el horario de 14:30 a 16:30 hrs. El taller inició el 14 de julio de 2003 y concluyó el 11 de agosto de 2003.

El criterio de selección fue que eran niñas de reciente ingreso a la institución y consideradas como problemáticas, o niñas “no muy dóciles”.

La reconstrucción que elaboro a continuación de cada una de las sesiones y luego de las sesiones en su conjunto está estructurada en términos grupales, por lo que no aparecen cada una de las niñas a lo largo de las sesiones de juego.

2.2.1 Sesión de juego 1

La primer sesión con este grupo comienza con mi presentación y con la enunciación del encuadre general del trabajo (número de sesiones, duración, acuerdo para grabar las sesiones). Resulta sumamente importante comentar que dentro de mi presentación les dije que era *estudiante de psicología*, ya que al parecer esto influyó fuertemente en el desarrollo de la sesión e incluso gran parte de los elementos que aparecieron pueden leerse desde este lugar, como se verá más adelante. La tarea que se enunció fue la siguiente: “un espacio para jugar a lo que ustedes quieran”.

Desde el inicio de la sesión y a lo largo de todo su desarrollo hay una *resistencia* tanto a la tarea como a mis propuestas de juego. Si se retoma la idea central del trabajo de A. Bejarano (1972), entonces puede sugerirse que la resistencia en el grupo remite a la transferencia central (al coordinador(a)) y ésta a su vez está referida al modo en que las niñas se relacionan con el personal del área de psicopedagogía, debido a que a lo largo de la sesión –como podrá irse observando en la descripción de la misma– aparece repetidamente cierta incertidumbre sobre mi lugar en la institución y con relación a las niñas.

Esta idea se ve reafirmada al aparecer una primera asociación. Ellas deciden no jugar, como lo había propuesto, para presentarnos y pasar mejor a trabajar (equivalente a dibujar).

E.P.G.

“Hay ya”

Yo: Entonces si quieren ya no jugamos

“Sí (refiriéndose a que ya no quería jugar)... Hay que trabajar...”

Yo: ¿Entonces qué quieren hacer?

“Dibujar”

“Tienes mucho papel... ¿para qué es?”

Yo: Para que estemos aquí jugando

“Para que estemos trabajando, jugando no...”

Al comenzar con los dibujos¹²¹ (trabajo) ellas sugieren hacer lo que ellas quieran y por propuesta de una de ellas, la mayoría comienza a hacer una *carta-dibujo*.

A lo largo del desarrollo de la sesión la *resistencia se mantiene* apareciendo en el rechazo continuo de las diferentes propuestas de juego que hago, en unos casos argumentando que no saben hacerlo, en otros que no tienen ganas o simplemente negándolo, en otros. Igualmente aparece el hecho de que algunas de ellas manifiestan estar aburridas y querer irse y otra finge estar dormida. Además, cuando se trata de hablar sobre sus dibujos o sus cartas ellas no quieren hacerlo. En pocas palabras no quieren hacer lo que les propongo, pero tampoco quieren sugerir, adueñarse del espacio y del juego, es decir, la resistencia se apunala directamente sobre la transferencia central y sobre la tarea, que no significa que deje de remitir a la transferencia.

Si bien puede percibirse esta situación resistencial en la mayoría, una de las niñas, que casualmente —o no tanto—, llegó una vez iniciada la sesión y no escuchó la presentación¹²², está contenta con la posibilidad de jugar¹²³ y es accesible a todas las propuestas e incluso ella hace algunas.

En el transcurso de la sesión, durante la elaboración de los dibujos y cartas, aparecen algunos elementos más sobre la incertidumbre de mi papel en la institución y mi lugar con relación a ellas. En primer lugar, asocian la actividad que estamos teniendo con las *clases*, lo cual hace que aparezca la escuela y la referencia a la *maestra* como otro objeto transferencial con quien aparezco relacionada. En segundo lugar, una de las niñas me llama continuamente (y a lo largo de todo el taller) “mami” —recuérdese que es el nombre institucional de las cuidadoras— lo cual agrega un tercer grupo de personas (si se toma a las psicólogas como el primero y a las maestras como el segundo) con quienes se relacionan las niñas y a quienes me están refiriendo.

Si bien a lo largo de la sesión logran enunciar directamente su incertidumbre al preguntarme mi nombre y si conozco a más niñas de la institución (“Casa-Hogar”) la duda

¹²¹ Los dibujos producidos por las niñas en esta primer sesión se encuentran en el **Anexo 2**. “Producciones del Grupo A”, “Primer Sesión”. Como puede apreciarse cuatro de las cinco niñas que integraron en esta sesión al grupo hicieron una *carta* y/o un *sobre*.

¹²² Cuando ella se incorpora al trabajo le comento los aspectos generales relativos al encuadre no le menciono que soy estudiante de psicología.

¹²³ Esta situación puede apreciarse en la carta y el dibujo que hizo, los cuales se encuentran en el **Anexo 2** y corresponden a los *Dibujos F, G y H*, primer sesión de las producciones del Grupo A. Los textos de la carta y del sobre son los siguientes respectivamente: “Para: Mari... Te extraño mucho a veces yo soy muy enteligente pero lo que falta es que yo soy enojona” y “Hola Yo soy (nombre). Gracias porque nos apoyas”.

se mantiene y organiza parte de la sesión. Esta duda probablemente se vio acentuada por el personal de psicopedagogía que estaba supervisando la sesión, quien continuamente irrumpe (e interrumpe) en el espacio en donde estábamos jugando.

Este aspecto insiste y en el juego de representación (dramatización) de la escuelita que hacemos aparece nuevamente. La niña que elige ser la maestra –niña que llegó tarde y que estaba entusiasmada con el espacio de juego– al estar en este papel comienza a imitar todas mis actitudes, pero introduce dos aspectos que apuntan en este sentido, a saber: nos pide que hagamos un *dibujo de la (nuestra) familia* (recurso frecuentemente utilizado en la labor “psi”) “Y ahora hagan un dibujo de su familia, de lo que quieran”; y, por otro lado, nos elabora un *examen*, lo cual manifiesta el vínculo entre la posibilidad de estar en *clases*, en la *escuela*, como ellas mismas habían expresado con anterioridad.

Durante el desarrollo de la sesión aparecen dos *emergentes* que llamaron mi atención y que están vinculados entre sí si se parte del supuesto de cómo se encadena el discurso a partir de las asociaciones que hay, a saber: el *afuera* y los *regalos*.

Las niñas me preguntaron mi nombre y después lo relacionaron con el de una niña “Que *se fue de Casa-Hogar*” y quisieron saber si la conocí y a cuántas niñas más conocía. Mientras platicábamos de esto entró la persona del área de psicopedagogía a ver qué estábamos haciendo y las niñas le enseñaron sus dibujos. Enseguida una de ellas le preguntó por los *días que faltaban para ir a Casa-Cuna* a ver a sus hermanos (*visitas*). Otra de ellas manteniendo la relación entre el tema del *afuera con el tiempo* empezó a preguntarle la cantidad de años que tiene un milenio, cómo se llama un periodo de 10 años y uno de 100.

Resulta sumamente interesante cómo se construye esta serie de asociaciones que presentan una tensión entre el *encierro y el afuera* –salidas, visitas– pasando de la salida de una niña de “Casa-Hogar” hasta la “eternidad” del tiempo que esperan para salir de la institución. Este emergente del *afuera* no surge por primera vez en este diálogo sino que las *cartas* que elaboran desde el inicio de la sesión, dado su contenido¹²⁴, ya estaban manifestándose en este sentido, pues en algunas de ellas puede leerse que se escribe a alguien *ausente* o aparece alguna relación con el *afuera*.

El segundo emergente que aparece se refiere al tema de los *regalos*. Las asociaciones continúan, pues al momento en el que se sale la persona del área de psicopedagogía me pide una de las niñas que le *regale* todas las hojas. Igualmente en el cierre de la sesión cuando les pido sugerencias para la próxima sesión me piden que sea con *premios*. En esta primer sesión únicamente puede entenderse la relación entre el tema del *afuera* y de los *regalos* a partir del modo en que aparecen asociados en el discurso. No obstante, es importante señalarlo en la medida en que en sesiones posteriores será un tema que insista y, en consecuencia, tiene importancia dentro del proceso grupal en su conjunto.

¹²⁴ Recomiendo que se lea el texto de las cartas en el Anexo 2, correspondiente a los *Dibujos A, D y G*, de la primer sesión del Grupo A.

Por todo esto, puede decirse que el emergente *fuera*, en su tensión *encierro-afuera*, organizó, junto con el tema de la *resistencia* = *transferencia*, en gran parte esta primer sesión.

Finalmente, el cierre de la sesión resultó sumamente interesante en términos de la *resistencia*, pues, aunque ésta estuvo presente todo el tiempo, al final pudo observarse una reducción considerable.

En la dramatización de “la escolita” me integré en el juego con las niñas, pasando de estar como observadora a estar activamente jugando con ellas y sosteniendo sus propuestas. Aunque en este juego estuvieron únicamente dos niñas, comenzó a llamar la atención de las demás, aunque decidieron no integrarse. Entonces propuse que jugáramos con los zapatos, a quitárnoslos, revolverlos y la que se los pusiera primero ganaba. Ellas tomaron la propuesta aunque la modificaron, decidiendo jugar mejor a esconderlos y encontrarlos. Todas se integran en la actividad y jugamos repetidamente este juego hasta el término de la sesión.

Más allá del valor simbólico que puede encontrarse (atribuirse e interpretarse) en este juego¹²⁵, me interesa destacar la importancia que tuvo en términos de la *resistencia* = *transferencia*. Como hipótesis quedaría señalado el hecho de que el grupo reduce la resistencia en el momento en que me integro activamente al juego y pueden verme como compañera de juego y no como observadora del mismo, lo cual no implica que deje de estar en el papel de coordinadora del grupo y, por lo mismo, representar la autoridad, es decir, hay un cambio o una claridad sobre mi papel en el espacio y trabajo propuestos.

La sesión concluye cuando una de las niñas quiere irse –pues en ella no hubo mucho cambio en términos de la resistencia– y les pido que me digan qué les pareció el trabajo y cómo quisieran que fuera en las siguientes sesiones. Todas manifiestan que les gustó y piden “que sea como al final” y “con premios” (como puede verse en el cierre aparece nuevamente el emergente de los *regalos*). Se retira la niña que quería irse y las demás se quedan a escuchar la grabación, aunque deciden que prefieren cantar que escucharla¹²⁶.

¹²⁵ Recuérdese por ejemplo toda la significación que puede encontrarse en el juego de esconder–encontrar como lo demuestra Freud (1920) en “*Más allá del principio del placer*”, con el famoso juego del “Fort-Da”.

¹²⁶ Al hacer el encuadre el trabajo y solicitar su aprobación para grabar las sesiones ellas acceden, pero preguntan cómo (o con qué) lo haría. Les muestro la grabadora y, al ser un objeto desconocido para ellas (ya que se trataba de una grabadora digital), les produce mucha curiosidad y quieren saber más de él, quieren jugar con ella. Entonces acordamos que al final de la sesión reproduciríamos lo que se había grabado para que pudieran escucharse. Al estar escuchando la grabación deciden que mejor quieren cantar y escucharse después. De este modo se instaura como *ritual de cierre* de cada sesión que cada una de las niñas cantaba y luego juntas escuchábamos lo que se registró.

2.2.2 Sesión de juego 2

Esta segunda sesión inicia con “ausencias” del grupo, pues únicamente estaba esperando la niña que desde un inicio se mostró entusiasmada con el trabajo que propuse. Fuimos a buscar a las demás y solamente una se sumó al grupo e inicia la sesión con dos niñas.

Puede verse una continuidad con relación a lo acontecido en la primer sesión en términos de la *resistencia-transferencia* del grupo. Están las llegadas tarde e inasistencias¹²⁷ representando la resistencia y transferencia negativa en *tensión* con la espera y entusiasmo por el espacio de juego como transferencia positiva.

Al iniciarse la sesión únicamente con las niñas que querían estar en el espacio de juego, la dinámica de la misma es distinta a la acontecida en la primera, aunándole a esto que en el cierre de la primer sesión puede observarse una reducción de la resistencia. Aunque se mantiene la tensión entre la transferencia central positiva y la negativa con relación a la tarea.

Si bien hacemos dos propuestas de juego que yo llevaba al inicio de la sesión¹²⁸, aparece un *emergente* apoyado por unos juguetes que *organizó toda la sesión*. Llegando al espacio de juego las niñas se dirigieron a uno de los cubículos de las psicólogas en donde hay juguetes y eligieron unos *teléfonos* y un *estuche con pinturas* (maquillaje) de la cara (espejos, sombras, lápiz labial, etc.)¹²⁹, después se dirigieron al espacio de “La Cámara” y ahí les preguntó si alguien quiere contarnos algo, enseguida una de ellas comenta “*Fui a mi casa*” “Fui desde temprano y nos tuvimos que regresar a las 6”, en ese momento la otra niña me pregunta algo de los dibujos y las hojas y la que había tenido la *salida* agarra el *teléfono* y jugando con él dice ““Sí... Buenos días... Señora Martita ¿cómo le fue el día de la *fiesta*? Cuando estábamos en... Hay adiós ya...” “Bueno, bueno... sabes que *yo también te quiero mucho*”.

Este inicio de la sesión se constituyó como un emergente que la organizó en su conjunto como se verá a continuación. Aunque antes de comenzar con la descripción del desarrollo es importante señalar una serie de *emergentes asociados* que pueden verse en este inicio, a saber: *las salidas* como evento de suma importancia en condiciones de *encierro*; *los teléfonos* (al igual que las *cartas* en la sesión pasada) como *vínculo y comunicación* con los *ausentes*; la *fiesta* como un suceso o evento relacionado con el *afuera*; el *afuera* como *lugar de pertenencia* (“fui a mi casa”) en tensión con el hecho de vivir en la institución.

¹²⁷ Una de las niñas dice no poder ir por tener una salida (lo cual luego me entero que es mentira) y no vuelve a asistir al taller.

¹²⁸ Primero jugamos “dígalos con mímica” adivinando cuentos y durante este juego se incorporó otra niña al grupo que se integró en los juegos con facilidad. Después jugamos “el rey (reina) pide” y concluyó con las mismas tres niñas.

¹²⁹ La elección de los *juguetes* en el caso de los niños representa ya material de análisis (Melanie Klein, 1932) y en términos de grupos pueden pensarse como *emergentes* del proceso. En el caso de esta sesión puede verse claramente que los juguetes están asociados con los emergentes organizadores de la sesión: *las salidas* (teléfonos) y la *fiesta* (pinturas, maquillaje). Véase el desarrollo de la sesión para entenderlo mejor.

Después de jugar un rato los juegos que propuse, ellas quieren cantar, pero acordamos hacerlo al final y propongo (retomando el emergente con el que inicia la sesión) ir al espacio de “La Casita” para jugar en ella a la familia¹³⁰. Dos de las niñas muy entusiasmadas salen corriendo a ese espacio y otra de ellas decide que prefiere continuar dibujando¹³¹, lo cual puede indicar que continúa manifiesta la *tensión* de la transferencia negativa-resistencia y la transferencia positiva-apropiación de la tarea.

La sesión se desarrolla en el espacio de “La Casita”. Una de las niñas reparte los *papeles del juego de la familia*, pidiendo ella ser la mamá, la otra niña la hija y yo el papá. El *papá* va al trabajo (permanece ausente de la casa casi todo el tiempo) y cuando llega lo “atienden” (principalmente la hija) y le dan de comer. La *mamá* permanece en la casa, se arregla (usando las pinturas) y se mantiene indiferente con el quehacer de la casa. La *hija* se dedica a limpiar y arreglar la casa y a hacer la comida.

Más allá de las actividades que realizan cada uno, lo que resulta más interesante son los *modos en que se relacionan unos con otros*. La relación de la *mamá con el papá* es de indiferencia, aunque ella acusa a la hija con él para que la regañe. La relación de la *hija con el papá* es positiva, siempre atenta y cariñosa, todas las actividades de limpieza y de preparar la comida están destinadas al agrado del papá. Finalmente, la relación entre la *mamá y la hija* es tensa, de rivalidad, la mamá regaña todo el tiempo a la hija en presencia del papá porque no limpió bien o porque no estaba lista la comida.

Estos modos de relación resultan sumamente interesantes en el desarrollo de la sesión puesto que desde ellos aparecen nuevos emergentes y se sostienen los que aparecieron desde el principio.

En el juego están los *teléfonos* presentes todo el tiempo. Cuando el papá acaba de llegar del trabajo, le llaman y tiene que irse nuevamente, también sirven para avisarle cuando está lista la casa y la comida para que vaya. El papá se mantiene en un continuo movimiento entre el *afuera* y el *adentro*, mediado por los teléfonos.

Aparece nuevamente el emergente de la *fiesta*, como un evento “de baile y comida” al que la familia va a asistir y que es motivo de agrado y la razón por la cual hay que arreglarse. En este momento de la sesión llega la otra niña y se integra al juego como otra hija.

Aparece un nuevo emergente que resulta sumamente interesante en términos de las prácticas institucionales¹³² y cómo son vividas por las niñas, a saber: el *castigo (encierro)* vs. La *recompensa*, el *premio* (la *fiesta*, las *salidas*). Cuando el papá regresa del trabajo

¹³⁰ Propuse jugar a la mamá, el papá y los hijos, aunque en dramatizaciones posteriores me di cuenta que esta visión resultaba limitada para las niñas, pues la familia extendida ocupa un lugar igual de significativo para ellas que el de los miembros de la familia nuclear monogámica.

¹³¹ El dibujo correspondiente a esta sesión no aparece en el Anexo 2 puesto que la niña decide tirarlo a la basura, porque dice que no le gustó lo que hizo.

¹³² Este punto no será analizado en este capítulo en este sentido, pues justamente remite al contenido del Capítulo 3. Para fines de este capítulo interesa únicamente la mención de los emergentes que aparecieron en las sesiones.

para comer. la mamá y la hija continúan peleando, discutiendo, cuando el papá pregunta cómo se portó la hija y ella contesta que bien, la mamá se enoja y dice: “No es cierto (gritando)... claro que no... qué mentirosa, te vas a quedar encerrada, para que no salgas...” y la niña que era la hija propone: “Yo me quedaba castigada y no me llevaban a la fiesta... me dejaban sola encerrada y me escapaba y no se daban cuenta hasta que regresaban de la fiesta”.

Es interesante cómo a partir de este emergente se manifiesta explícitamente la relación entre la *fiesta* y el *afuera* vistos como algo deseado, grato, sobre lo cual puede ejercerse un *castigo* que se manifiesta como opuesto (desagradable, no deseado, doloroso), el *encierro*.

La consecuencia de portarse mal es un castigo y, en el caso de estas niñas, uno efectivo –según lo hace la propia institución– es el encierro. No obstante, las niñas plantean una alternativa para evadir el castigo: *escaparse*. Esto resulta sumamente interesante pues habla de los modos en que las niñas se plantean y construyen modos para *resistir* a las prácticas institucionales.

En este momento de la sesión llega una psicóloga –de quien eran los juguetes– y le piden permiso para pintarse. Al autorizarles el juego, todas quieren jugar a pintarse y hay un cambio en la dramatización. Propongo que termine ese juego para podernos pintar todas y ellas dicen que ahora juguemos a que éramos *cuatro hermanas*, lo que aparece asociado a la *igualdad* entre ellas. Hay cambios interesantes en el juego y aspectos que permanecen. Se integra al juego la niña que no había querido en un principio al saber que ahora el juego se trata de *hermanas* (cinco con ella) y que nos íbamos a pintar. La niña que representaba anteriormente a la mamá cambia radicalmente los modos de relacionarse con las demás, ahora *ya no regaña y se enoja*, sino que tiene un *trato amable y fraternal* con las demás.

Las actividades que en un principio correspondían a los miembros de la familia, se mantienen pero ahora las realizan las hermanas. Tres hermanas van al trabajo (las dos niñas que acaban de integrarse y yo) y las otras dos permanecen en la casa para hacer la comida y arreglarla (mismas niñas que antes eran la hija y la mamá). Continúa presente la *fiesta* como evento al que vamos a *asistir todas* (ya no hay exclusión ni castigo) al concluir con las actividades del día.

Aunque los modos de relación cambian en la dramatización, se mantienen los juguetes emergentes que desde un inicio organizaron la sesión. Los *teléfonos* son empleados por las niñas en ambas dramatizaciones como un medio para mantener la comunicación con los de afuera (llamando a las que van al trabajo) y también como medio para llamar la atención de los demás, de los que están afuera, de los ausentes¹³³. Las pinturas se mantienen durante toda la sesión como los juguetes que se vinculan con la fiesta; aunque es muy importante mencionar que no llega nunca el día de la fiesta por estar jugando con las pinturas, como si al tiempo que se *desea* mucho se prolonga (tal vez por esto primero) su asistencia, se *resiste*. Esto resulta llamativo, sobretodo si se recuerda que el emergente *fiesta* aparece

¹³³ Cuando una de las niñas se queda castigada y se escapa, otra de ellas dice que cuando nos dábamos cuenta que no estaba llamaría a *todos* para avisarles que se había ido.

vinculado con las *salidas-paseos* y me pregunto ¿podrá existir esta misma ambivalencia de las niñas con relación a las salidas a sus casas?

Por otro lado, me gustaría comentar que a lo largo del desarrollo de la sesión aparece nuevamente lo que en un principio puede leerse como confusión sobre mi papel al llamarme una de las niñas “mami” durante las dramatizaciones. Cuando estamos jugando a las cinco hermanas aparece nuevamente la referencia a mí como “mami” y posteriormente me llama “mamá” esta niña. Esto me parece hace una diferencia importante, pues se me diferencia en el juego de las hermanas del resto de las demás, no había mamá en este juego y a pesar de ello ellas hacen que aparezca y explicitan con este comentario que no me ven igual que entre ellas.

Con esto también puede verse que ya no se trata de una confusión sobre mi lugar en la institución. Considero que se logra que ya no haya tal confusión principalmente por dos motivos: en primer lugar, porque en esta sesión son mínimas las interrupciones del personal de psicopedagogía¹³⁴; y en segundo, a que pueden verme en un papel diferenciado de este personal en la medida en que me sitúo como compañera, sostenedora de su juego y esto no está vinculado con los modos en que se relacionan con el personal de la institución¹³⁵. Esta claridad en mi papel que se da a través de la acción, hace que las niñas se adueñen del espacio de juego, es decir, que se adueñen de la tarea.

El juego de las dramatizaciones continuó durante toda la sesión. Para el cierre de la misma les avisé que faltaban 15 minutos y debíamos concluir el juego y recoger todo lo que habíamos utilizado.

Al avisarles que se acercaba el fin del tiempo ellas expresaron que no quieren que termine, incluso comentan “No, hasta mañana nos vamos”, otras omiten (niegan) mi comentario y continúan con el juego y proponen dejar todo igual porque “nos vamos a ir de *vacaciones*”, aunque finalmente todas acceden a recoger el espacio, para cantar un rato antes de irnos.

Con esto puede apreciarse como se transforma en las niñas el significado del taller de juego, haciéndolo un espacio deseado y significativo para ellas. Además, al expresarlo en el momento del cierre quiere decir que están “preparando las condiciones” para la próxima sesión, anunciando su deseo de dar continuidad a lo hecho en esta sesión¹³⁶.

En esta sesión puede verse con claridad como de una transferencia central negativa = resistencia comienzan a pasar a una positiva, lo cual les permite adueñarse del espacio y trabajar con la tarea propuesta. Además de la “claridad” que empieza a reconocerse sobre mi lugar en la institución.

¹³⁴ Véase el primer apartado de este capítulo, en el que aparece la explicación de la reducción de la vigilancia al trabajo que estaba desarrollando.

¹³⁵ A lo largo de la sesión una de las niñas me comentó que era “la vez que más padre había jugado a eso” (de las pinturas) y yo le pregunté si no lo hacían siempre y me dijo que no. Lo cual habla de una diferencia entre el juego que estábamos haciendo y las actividades que hacen regularmente con el personal de psicopedagogía, concretamente con las psicólogas.

¹³⁶ Esto también sucedió en la primer sesión, cuando ellas dicen que quieren que la próxima sesión sea como el final de esa.

Para concluir con la sesión aparecen los *regalos* como emergente –tal como sucedió en la primer sesión– pues una de las niñas me pide que les regale un bile de *mi casa*, haciendo hincapié en que son cuatro niñas y que debería de llevar uno para cada una.

Si recordamos que el emergente de los *regalos* está vinculado con el *afuera*, entonces simplemente me gustaria señalar que esta sesión inicia, se desarrolla y concluye con distintos emergentes todos ellos vinculados con el afuera.

Las niñas cantan y escuchan la grabación de sus canciones y me piden que las acompañe a sus edificios.

2.2.3 Sesión de juego 3

Para esta sesión no asistió la persona del área de psicopedagogía que estaba encargada de “vigilar” el desarrollo de los talleres de juego, y, por tal motivo, tuve que ir a buscar a las niñas a sus edificios. La sesión inicia desde el momento en que hago la búsqueda de las niñas y, por lo mismo, los elementos que aparecieron en este momento resultan igual de significativos para el proceso de esta sesión que los que surgieron en el espacio de juego.

La primer niña que me encuentro me dice que la acompañe a su edificio para *darme* algo y que ella me acompañaría a buscar a las demás niñas. En este trayecto nos encontramos a una de las niñas que quería llevar una invitada a jugar y aunque le dije que no era posible, se fue al espacio de juego a esperarnos con la otra niña.

En el trayecto en que caminamos para buscar a las demás surgieron varios elementos que después se retomaron en el desarrollo de la sesión y otros que son relevantes como aspectos del proceso grupal en general, a saber:

- a) Nos encontramos a la niña que llevaba a una “invitada” y cuando le comenté que no podía ella me dijo que le había dicho que quería estar para lo de grabar y yo le dije que tal vez para eso sí. Entonces la niña con la que yo iba dijo “No... no, es a lo que queramos jugar, no, es a lo que queramos...”. Aparece el espacio de los talleres de juego *valorado*, se *defiende* y todo esto implica una *transferencia positiva* y un adueñamiento de la *tarea*, todos ellos elementos favorables para la *producción colectiva* de un *trabajo grupal*. Hay un cambio con relación al modo en que es vivido el espacio en un principio, hay una *resignificación*.
- b) Un segundo elemento que se suma al anterior, en términos de la *transferencia positiva*, se refiere a una “confusión” (que parece más bien intencionada) sobre lo que significo para ellas. Al comentarles que no iba a ir la psicóloga aparece el siguiente texto: “¿Por qué mamá? Ah verdad (y le dio risa)... es que te confundo con mi mamá” Yo: Ah sí, ¿por qué? “Es que yo quiero mucho a mi mamá, no

importa que me pega...". Esto podría indicar que el cambio que se da con relación al espacio –resignificado y valorado– está relacionado con la transferencia positiva que se presenta conmigo, en general con la coordinación del grupo, en tanto se me asocia con la figura materna (idealizada).

- c) La insistencia a lo largo de las sesiones sobre el emergente de *los regalos* aparece nuevamente en esta sesión, aunque con una diferencia importante. La primer niña que me encuentro me lleva hasta su edificio para *regalarme* una planta que les habían *regalado* en su *paseo* a "Wonder" que había sido ese día por la mañana. Continúa apareciendo como un emergente relacionado con el *afuera*, aunque ahora resulta más comprensible este vínculo pues al parecer siempre que las llevan de paseo el lugar que visitan obsequia algo a todas las niñas, *algo igual a todas*, aspecto enfatizado por ellas mismas, ya que cuando me regala la planta otra de las niñas comenta que a ella también le dieron una.
- d) Finalmente, en las niñas hay una *continuidad en el taller*, pues desean saber si podrán jugar a lo mismo que en la sesión anterior. Además de que esto habla de cómo se va construyendo el taller como un espacio significativo, queda claro que ellas se han adueñado de la tarea.

La sesión se desarrolla a partir del momento en que estamos en el área de juego, quieren ir por los mismos juguetes que utilizaron en la sesión anterior, pero encontramos el cubículo de la psicóloga cerrado con llave¹³⁷. Como ellas quieren darle continuidad al juego enseguida me preguntan si llevé algunas pinturas y aparece, consecuentemente, el tema de los *regalos* como emergente, con el cual se relacionan todas las demás producciones de la sesión organizándola.

Antes de llegar al momento en que reparto los brillitos (regalos)¹³⁸ aparecen una serie de emergentes y asociaciones muy interesantes que empiezan con el tema de los regalos y concluyen con él, mostrando una circularidad en el discurso grupal.

Ven los brillitos y quieren ver las demás pinturas que *llevé* y enseguida proponen jugar "a las pinturas" "a pintarnos". Después, me preguntan cuántos lunes faltan para que termine el taller y cuando les respondo se quejan. Es curioso como el taller aparece como algo *significativo* a partir de la *asociación* con el poder jugar a pintarse, algo que les tienen *prohibido* en "Casa-Hogar" –a pesar de que ellas insisten que no las regañan o tal vez no les importa el regaño–.

¹³⁷ Me parece sumamente sugerente el hecho de que guarden las cosas bajo llave ("secreto"), para evitar que las niñas las agarren. Aunque no olvidemos la relación de competencia que hay entre el personal (véase Capítulo 1 "Prácticas Institucionales").

¹³⁸ Aunque en un principio habíamos acordado que les llevaría un bile, pregunté y me dijeron que en sus edificios no las dejaban pintarse y que si se los daba se los recogerían, por lo cual decidí llevarles unos brillitos que no pintaban. Esto fue motivo de descontento para una de las niñas, pero las demás estuvieron de acuerdo y contentas con el regalo.

Enseguida proponen, asociando el juego de pintarse, jugar a la casita y una elige ser la *hija*, aunque después rectifica y prefiere ser la *hermana*, creo que de algún modo la niña evalúa el papel que prefiere en la dramatización. Yo reafirmo que a lo que quieran y como quieran.

Ante esta *promesa de sostener* el juego que quieran aparece un reclamo de “*incumplimiento de palabra*”, que más bien es un enojo por no cumplir con mi palabra tal cual fue enunciada aún *contra las reglas institucionales*. “Yo no te creo” “Lo que nos dices no es verdad” “Porque todo lo que te pedimos no nos lo traes” “Como lo de la boca” Yo: les traje brillitos que son para la boca porque no *las dejan pintarse*.

Enseguida pregunto si alguien quiere contar algo de su semana y aparece una asociación relacionada con las *reglas institucionales* y su *quebrantamiento*, “*A mi me castigaron*”. Le pregunto cómo la castigaron y me dice que “*sin salir a jugar y dormirse temprano*”. Después quiero saber quién las castiga y me dice que su encargada y a continuación aparece una asociación, que no comprendo bien, sobre el corazón como órgano.

Esta misma niña comenta que quiere donar sus órganos al morir y después iba a contar algo sobre su hermana, pero la interrumpi y le pregunté cuántas hermanas tiene. Comienzan a integrarse en la plática algunas otras. Aparece una *tensión entre los hermanos* que se tienen en “Casa-Hogar” (*adentro*) y los que tienen en otro lugar (*afuera*).

Después de esto asocian la plática con los *regalos* y piden que les preste los brillitos. Me parece interesante que esto aparezca justo después de estar platicando sobre sus hermanos – lo cual tal vez remite a la situación de *igualdad* pretendida por la institución– y conjuntamente con la tensión *adentro-afuera*.

Quieren ver los brillitos y les pregunto si de una vez quieren que los repartamos. En un principio les comento que son *diferentes* los cuatro y propongo que para dárselos hagamos un sorteo. Al ver que únicamente son dos las que pelean por un mismo brillito permito a las otras que escojan el que quieran, y con las demás escondo los brillitos en mis manos que las pongo en mi espalda y las dejo escoger una mano.

La niña que no consigue el brillito que deseaba se enoja mucho y quiere repetir el juego. El *grupo se divide*. Las dos niñas que no estaban tan interesadas por los brillitos van a “La Casita” para continuar el juego, mientras que las otras se quedan en “La Cámara” discutiendo por el brillito, pues la que lo ganó le confesó a la otra haber hecho trampa porque vio en que mano me lo puse.

A partir de la entrega de los brillitos se genera en las niñas un ambiente de tensión, comienzan a aparecer frases y actitudes de *agresión entre ellas* y al mismo tiempo hay otras que pueden pensarse en el sentido de *apoyo entre ellas*. Esta *situación ambivalente* entre ellas produce que comiencen a formarse *alianzas*. En un principio las alianzas son entre las que *quieren jugar* y las que están discutiendo y no quieren hacerlo (*resistencia*); sin embargo, esto se mueve y se forman alianzas entre la que no tiene el brillito que ambas querían y la que sí, sumándose a cada una de estas posturas las demás niñas.

Me resulta interesante cómo estas alianzas siempre se construyen en “equipos” de dos niñas. En ningún momento hay una alianza que deje sola a una niña y esto habla de los *modos en que se relacionan* entre ellas, formando *grupo* y *soporte* aunque puedan estarse peleando.

Como la situación de descontento es fuerte comienza a obstaculizar el juego de las otras niñas (pienso que tal vez este sea el motivo de la recomposición de las alianzas), decido *integrarlas* a todas para que *juntas resolvamos el problema*.

Se va a volver a repartir el brillito pues la niña que había hecho trampa admite y acepta que se haga nuevamente. Las niñas proponen que sea con papelitos para evitar que se hagan trampas. Una de las niñas que no va a escoger hace los papelitos y la otra es el “juez”¹³⁹ que confirma qué brillito le corresponde a cada una. El símbolo que deciden que contendrán los papelitos en diferente color para quien gane es la *estrella*, que es el nombre del *edificio* al que pertenecen las niñas que peleaban por los brillitos.

Es curioso pues la *estrella* que aparece en ambos papelitos, no define nada en el sorteo, sin embargo define o pone de manifiesto la *igualdad* entre las niñas, el punto común o de referencia. El *color diferenciado* es el que define la situación. No se olvide que los brillitos eran de diferente color y fueron el elemento que puso manifiesto el hecho de las *diferencias* entre las niñas.

Los brillitos quedan igual que al principio. La niña “juez” se alía con la que ganó, y la que elaboró los papelitos con la que perdió. Y así organizadas comienzan a agredirse continuamente, incluso la niña que perdió le pega (como respuesta ante la frustración de haber perdido) a la que fue “juez” (que se burla de ella y creo que a su vez es su respuesta porque el pleito frustró el juego de la casita que ella quería realizar).

Ante todos los insultos que se decían propongo jugar a “*pedir deseos*”, como una posibilidad de *expresión* y *elaboración* de lo que estaban sintiendo en ese momento y de la *tensión* que producía la *diferencia*.

A través de la expresión que se genera con el juego de “pedir deseos” aparecen una serie de deseos negativos-destructivos hacia las otras que muestran implícitamente los deseos de ellas mismas pero invertidos y sus temores. Aparece enseguida el tema *de la relación con los ausentes* y el *afuera* y una ambivalencia sobre el *sentido de pertenencia* de ser parte (vivir) en “Casa-Hogar” y el afuera, aún sus casas. Retomo únicamente aquellos deseos que me parecen interesantes en el marco de estos emergentes:

“Que a ella no la quisiera nadie” “Que no las vinieran a ver” “Se fueran de casa hogar...” y Que nadie las quisiera” “Que nadie les hablara” “Que se vayan las que me caen gordas” “Que ya me fuera de casa hogar” Yo: ¿A dónde? “A mi casa”.

¹³⁹ El papelito que elaboró esta niña cuando dijo quien ganó está en el Anexo 2 y corresponde al Dibujo B de la tercer sesión de este grupo.

Durante el juego me dicen que yo también pida mis deseos. Empero, cuando empiezo a hacerlo ellas comienzan a pedirlos por mí y mencionan que se *murieran mis amigos* y que *viviera en una casa grande* con columpios y patio. Considero que esto manifiesta una *tensión-ambivalencia de la transferencia*, por un lado, y en parte algo de lo que ellas quisieran para sí mismas, por el otro.

Incluso en este juego en el que aparentemente se está elaborando la agresión, aparecen los deseos de las propias niñas y la insistencia del *emergente del afuera* y su importancia, dada por la ausencia de las personas que son significativas en la vida de las niñas. En consecuencia, resulta interesante ver cómo las niñas emplean la *agresión* como un *recurso elaborativo* de la diferencia y la tensión y como una forma de relación entre ellas.

Después del juego de los deseos continúa el grupo dividido, pero ahora se da un movimiento en el sentido de que no quieren jugar juntas –argumentando que se caen mal entre ellas– y se centran en mí, preguntándome aspectos de mí misma. Desde esta *transferencia positiva* aparece, junto con el hecho de que el grupo estaba dividido, una *demanda explícita* de que yo me “aliara” a uno de los grupos. Esto surge en respuesta de mi pregunta (demanda) de por qué no quieren jugar todas juntas.

Me dejan ver que si yo dirijo el juego ellas podrán jugar conmigo, pero no entre ellas salvo que pueda estar mediando tal situación. Yo respondo a esta demanda diciendo que quiero estar con las cuatro (mi demanda) y que no me voy a ir con unas sí y con las otras no.

Propongo cantar pues considero que eso pueden hacerlo juntas sin pelearse y así se los comento. Ellas acceden. Entonces en este cierre de la sesión nuevamente hablan de los brillitos para continuar peleando, les pregunto que a qué quieren jugar en la siguiente sesión y dicen que a *pintarse*.

Empiezan a salir los mismos elementos –emergentes– del inicio de la sesión. El primero es este de la *continuidad en le juego*. Enseguida, cuando les digo que el tiempo concluyó se quejan, por lo que manifiestan cómo el espacio de juego que tienen con el taller se a *resignificado*, haciéndose un espacio valorado. Por otro lado, cuando les pido que recojamos el espacio me preguntan que les voy a llevar la próxima semana (*los regalos*). Al igual que al inicio una niña me regala lo que le dieron en el paseo, ella introduce el tema, y cuando les digo que no sé si llevarles algo porque se pelean, ellas sugieren que sea algo “*igualito*” para las cuatro, tal como sucede con los *regalos* (idénticos) que les hacen en sus *paseos*. Finalmente, se mantiene el elemento que desde el inicio expresaron, ellas *no quieren jugar unas con otras*, ni siquiera cantar juntas.

Todo esto resulta interesante pues puede observarse una “*circularidad*” en el proceso de esta sesión viéndose cómo pasan muchas cosas en el desarrollo, pero empieza y termina con los mismos elementos.

Finalmente, se *pierden* (no aparecen) unas sombras y después de buscarlas deducimos que alguien las tomó. Dejamos que las devuelvan sin que digan quién fue. Se vuelven a pegar y me molesto un poco, les digo que ya no vamos a cantar, que la próxima sesión no las voy a ir a buscar y que la que quiera puede ir. Quieren que las acompañe a sus edificios, pero que

me vaya con alguno de los grupos, pues continúan divididas, les digo que no quiero ir con unas sí y otras no, así que mejor no acompaño a nadie y así concluye la sesión.

2.2.4 Sesión de juego 4

El inicio de esta sesión se da con sólo una de las niñas del grupo. Al llegar a la institución me informan que una de las niñas fue al paseo-viaje¹⁴⁰ y me piden que busque a las demás. A una de ellas no es necesario porque desde que me dirigía al área de psicopedagogía me la encontré. Me acompañó a buscar a las demás y en el camino me reclamó por ir a buscarlas puesto que yo había dicho en la sesión anterior que no lo haría (*incumplimiento de palabra*). Me parece que esta reclamación obedece más a la *transferencia positiva* de esta niña (pues se trata de la niña que desde el inicio se mostró entusiasmada con el taller), ya que le alegra la posibilidad de estar sola conmigo y de no tener que jugar con las demás.

Nos comentaron que una de las niñas había tenido una visita, paseo o algo y que no estaba (la más pequeña de edad) y otra dijo que iría más tarde cuando terminara de ver televisión (la que en la mayor parte de las sesiones llegó tarde y la que se peleó por el brillito).

Considero que en este caso las *inasistencias* al taller no pueden leerse como resistencia, sino como *disposiciones institucionales* (tal vez resistencia de la institución) que tuvieron que ver con la *negación e inconformidad* al taller de juego y el modo en que lo estaba realizando¹⁴¹. Esto lo confirmo el hecho de que al regresar al espacio para iniciar la sesión no estaba enterada la psicóloga de que una de las niñas no estuviera; se sorprende (e insinúa mejor cancelar la sesión) de que yo realizaré el trabajo sólo con una niña y no tiene las llaves de los espacios para iniciar la sesión, por lo que se retrasa la misma.

En el caso de las llegadas tarde pienso que sí pueden interpretarse como una *resistencia* al trabajo –a la tarea– lo mismo que la insistencia por *llevar a otras niñas* para que jueguen en el taller, a sabiendas de que acordamos que no era posible. Aunque también en el caso de esta sesión podría pensarse que tiene que ver con el hecho de que las niñas que estaban en “Casa-Hogar” fueron *excluidas* del paseo y deseaban darse apoyo entre sí. No obstante, es algo que queda abierto para seguir pensando.

En estos primeros momentos de la sesión aparecen dos emergentes que han aparecido al inicio y al cierre de varias sesiones: los *regalos* y la *resignificación del espacio de juego*. Por una parte, cuando sabe la niña que no van a asistir las demás me pregunta si puedo *regalarle* a ella el dulce de las otras. Por la otra, al saber que todas las niñas del grupo B

¹⁴⁰ En esta semana hubo un viaje a Guanajuato para las niñas que se portaron bien. De todas las que integran el grupo únicamente fueron dos, la niña que no asistió más que a la primer sesión y otra de las niñas de ocho años, la niña que en las dramatizaciones siempre era la hija o hermana y que hacía la comida y arreglaba la casa.

¹⁴¹ La descripción de esta situación se encuentra en el primer apartado de este capítulo, razón por la que no me detengo en este momento en ello.

fueron al paseo y que no voy a tener sesión con el grupo quiere que vaya a jugar con ella en este tiempo; y también exige al personal de psicopedagogía y a mí que se *respete el tiempo* haciéndonoslo ver a la psicóloga y a mí mientras acordábamos algunos aspectos del taller.

El espacio de “La Casita” se encontraba decorado tal como lo habían dejado las niñas del grupo B, con el que habíamos jugado a hacer una fiesta de cumpleaños¹⁴². Esta *disposición espacial* contribuye de manera decisiva para que sea retomado el emergente de la *fiesta* – traído por esta niña al espacio de juego en la segunda sesión– para dar continuidad y organizar esta sesión de juego.

Desde el inicio del juego hay un conjunto de elementos que manifiestan una *transferencia central positiva* y que atravesaron la sesión de juego en su conjunto. Decide que la fiesta que vamos a hacer sea para mí y que va a ser una sorpresa. Asimismo ella dice que será *mi mamá* y yo su *hija* “...de verdad”, aunque para poderle ayudar a organizar todo para la fiesta por el momento tenga que ser alguien más, yo propongo ser otra hija mientras adornamos y arreglamos todo. A lo largo del juego ella en su *papel de mamá* se muestra muy contenta y se relaciona afectuosamente conmigo, utilizando expresiones como “nena” al dirigirse a mí.

Además, en este inicio de la sesión aparecen una serie de asociaciones y emergentes que ayudan a construir el sentido del juego, emergente de la *fiesta*, en su relación con el *afuera*.

Desde que empezamos a decorar el espacio ella manifiesta que es la “casa modelo” y más adelante la “fiesta modelo” y que ella era la que hacía la fiesta porque “era casa de nosotros”. Esto habla, por un lado, del “ideal”, de lo que para ella es lo mejor y, por el otro, muestra una relación directa para ella entre *casa*¹⁴³ y *fiesta*, una buena fiesta en una buena casa y viceversa. Además, esta relación no deja de aparecer, como ha sucedido en sesiones anteriores, a su vez relacionada con (y atravesada por) el emergente *afuera*.

Esto se aprecia en la insistencia, cuando en la serie de asociaciones siguientes vuelve a dejar ver esta relación, pero explicitando un poco más su sentido. Primero aparece el emergente de los *teléfonos*, pidiéndomelos pues quiere avisar a *sus amigos* de la fiesta. Después de hablar con ellos y mientras decoraba el espacio de “La casita” comenta “Qué preciosa está nuestra casa” y le parece que está “...quedando padrisima” así decorada. Enseguida y asociando comenta “Cómo extraño esta fiesta”, lo cual resulta sumamente esclarecedor en términos del vínculo que hay para la niña entre casa (su casa de afuera) y la fiesta, pues si se recuerda la primer ocasión en que apareció el emergente (juego) de la fiesta fue después de una *salida a su casa*. Entonces me pregunto ¿qué se extraña la fiesta o la casa? Y seguido del comentario de la *añoranza* aparecen *dos deseos* que vienen a sumarse a la construcción del sentido que va elaborando: el primero es el *deseo de tener también una fiesta*, calificando de “maravilloso” y “brillante” si llegase a suceder de este

¹⁴² El juego al que hago referencia puede encontrarse en el apartado 2.3.3 en donde está el análisis del proceso grupal correspondiente a la tercer sesión de dicho grupo.

¹⁴³ Recuérdese que lo que ha podido observarse en el taller es que para las niñas hay una tensión entre sus casas de afuera y el hecho de vivir en la institución, como otra casa. Aunque atribuyen el *sentido de pertenencia* (“...mi casa”) al espacio de afuera.

modo; en tanto que el segundo es el deseo de que *todos los días* fuera su cumpleaños, lo cual implica una fiesta y tal vez una salida¹⁴⁴.

Con este último deseo termina de elaborar el sentido que tiene para ella este emergente y por *resonancia* para el grupo en su conjunto. Si todos los días fueran su cumpleaños, todos los días habría fiesta y todos los días estaría en *su casa*, pues fiesta remite a estar en la casa, es decir, *viviría en su casa* (todos los días), estaría *afuera con su familia*, he aquí su sentido, *su deseo*.

En este momento de la sesión llega la otra niña del grupo acompañada por una niña¹⁴⁵ que “la va esperar” sentada en el sillón (que está en medio de los dos espacios de juego, véase la *Figura 3 –Mapa 1–*) a que termine la sesión de juego.

La otra niña decide incorporarse al juego y rápidamente la que llegó desde temprano le asigna el papel de hija y dice que para ella sería la fiesta *sorpresa*, por lo que no puede ver. En realidad deja ver que *no quiere jugar con ella* y por lo mismo la *excluye* del juego indirectamente al mandarla al otro espacio, a “La Cámara”.

Puede apreciarse como en este desarrollo de la sesión continúan apareciendo elementos de la sesión anterior como es el hecho de no querer jugar unas con otras, tensión entre ellas (*transferencia lateral*) que bien puede leerse como *resistencia a la tarea*. Esto se vuelve a observar cuando se pelean entre ellas porque la niña para la que era la fiesta entró a “La Casita” y ya no podía ser sorpresa y se acuerda que la fiesta sea para mí, que yo esperaré a que me avisen en “La Cámara” y que la niña que llegó tarde prefiere irse a donde yo estoy para no jugar con la otra porque continúan peleándose.

Durante el tiempo en que la niña que acaba de llegar espera en “La Cámara” hace con el papel algunas figuras (dos globos y un barco)¹⁴⁶ para *regalárselas* a la niña que estaba esperando en el sillón. Quiero destacar que a lo largo del taller es la primer ocasión en que aparece el emergente de *los regalos* con una significación que no remite al afuera, sino al *vínculo entre las niñas*. En este caso aparece más como algo en el sentido del apoyo y del compañerismo, pues elabora los regalos para niña que *no juega* y que *no fue al viaje* en el que están la mayor parte de las niñas de “Casa-Hogar”.

Al continuar con el juego de la fiesta, aparece relacionado con los teléfonos el *sexo masculino*, que poco ha aparecido en el taller, pues a quien le habla y quienes le hablan a la niña son *los hombres* (así lo enfatiza ella). Igualmente resulta curioso que el *nombre* que le asigna a su *amigo* que le habló es el mismo que el que le dio al *papá* cuando jugamos a la casita (segunda sesión). Ella dice que le hablaba otra vez y cuando contesta lo deja

¹⁴⁴ Aunque no puedo asegurar nada, según los datos de los historiales de las niñas que me proporcionaron en la institución esta niña cumple años justamente en los meses en que se llevó a cabo el taller, por lo que no resultaría nada extraño que al ir a “su casa” le hayan celebrado su cumpleaños, es decir, le hayan *hecho una fiesta de cumpleaños*.

¹⁴⁵ No sé si haya sido casualidad, pero esta niña invitada es hermana de una de las integrantes del taller, de la más pequeña que no sabíamos a dónde había ido. Aunque ella dice que su hermana salió de paseo.

¹⁴⁶ Estas producciones pueden observarse en el *Anexo 2* y corresponden al *Dibujo A* de la cuarta sesión de este grupo.

esperando 10 minutos y por este motivo él cuelga y ya no habla con él. Son interesantes estas relaciones entre *teléfonos-afuera-hombres-espera*.

Del mismo modo en que aparece el vínculo entre ellas a partir de los regalos, piden que se incluya a la invitada en el juego argumentado que estaba *solita* y que podía ayudar a arreglar todo. La niña que la llevó me dio el mismo argumento cuando le pregunto al respecto “Porque la vi y estaba solita...”. Pero además de esto introduce dos elementos más: si no la invitaba iban a ponerla a *trabajar*; y dice que *no la quieren* y por eso ella la invita.

Con todos estos elementos puede observarse cómo las niñas a pesar de sus rivalidades, pleitos y diferencias construyen *fuertes vínculos entre ellas*, los cuales se caracterizan también por el *apoyo (soporte) y compañía* cuando están solas. Acordamos todas que la invitada jugaría con nosotras sólo por esa sesión.

Como comenté antes, después de un pleito entre las niñas del grupo yo me voy a “La Cámara” para esperar mi fiesta sorpresa. Al poco tiempo de que me fui se pelean nuevamente las niñas del grupo por *los teléfonos*, van conmigo y la que había llegado tarde decide quedarse en “La Cámara” conmigo. La otra junto con la invitada permanecen en “La Casita” para continuar el juego de la fiesta. Curiosamente el grupo se divide en dos tal como sucedió en la sesión pasada, pero en esta ocasión la división permite que el juego continúe, aunque entre ellas no juegan (tal como lo querían y lo habían planteado).

Durante el tiempo en que esperamos en “La Cámara” estuvimos platicando. Enseguida quiso saber si les había llevado el *regalo* y si podía darle a la invitada también. Las otras niñas nos avisaban a cada momento que faltaba poco. En una de las ocasiones nos llevaron un *teléfono*, para avisarnos cuando estuviera listo. A partir de esto comenzamos a platicar sobre el teléfono y las llamadas y, tal como sucedió en el caso de la fiesta, la niña fue construyendo el sentido del emergente, el cual podría resumirse del siguiente modo: *teléfono-afuera-familia-regalos*. Veámoslo con más detalle.

Después de que nos dejan el *teléfono* comenzamos a hablar de los *regalos* (dulces) que les llevé, en consecuencia aparecen *las ausencias del grupo*, pues debían sobrar paletas y podría regalarle una a la invitada. Platicamos sobre el viaje (paseo-afuera) al que se fueron las demás niñas. Enseguida asocia el *teléfono* preguntando que pasaría si lo tira, le digo que podría romperse pero no dejaría de funcionar porque no sirve y expresa inmediatamente su deseo “...quisiera que éste sí sirviera”. Le pregunto que a quién le llamaría y me dice que a su tío (*familia*) como la otra vez que le habló para pedirle un shampoo (*regalo*). Después quiere saber a quién le llamaría yo y le digo que a una amiga que hace mucho que no veo y a mi primo que no vive aquí. Enseguida aparece una frase que remite a la *transferencia central positiva* “te ves bonita con lentes” y que surge después de decirle que no veo a mi primo, pues no vivo con él. En este caso se aprecia claramente como la *identificación* está en juego en mis relaciones con las niñas, es decir, está mediada y vehiculizada por la *transferencia*. Finalmente, le pregunto que a quién más le llamaría y me dice primero que a nadie, pero luego me dice que *desea* llamarle a *su papá* pero como está en la cárcel no puede hacerlo.

Como sucede con el emergente de la fiesta, en este caso se construye el sentido de los emergentes de *los regalos y los teléfonos* en su relación con el *afuera*, específicamente en *las relaciones* que sostienen con sus *familias ausentes*.

Después de esto en el cierre de la sesión les aviso a las otras niñas que ya tienen que apurarse porque el tiempo estaba concluyendo. Ellas dicen que ya pronto van a terminar, pero no lo hacían.

Mientras tanto continuamos nosotras en “La Cámara” y aparecen más elementos de *transferencia positiva* de esta niña¹⁴⁷ hacia mí. Primero me había pedido que le regalara dos paletas a ella, pero luego decide que “mejor la otra paleta para tí”. Después se echó resistol en las manos, dejó que se secara y me pidió que la ayudara a quitárselo. Es de destacar que esta fue la primera ocasión en que hubo un *contacto físico* demandado por la niña.

No terminaban con la decoración a pesar de las varias ocasiones en que le pedí a la invitada que le avisara a la otra niña que era ya la hora. Así que decidimos ir a “La casita” para decírselos personalmente. Cuando me vio entrar la niña que había decorado todo el tiempo se *enojó mucho*.

Al igual que con la otra niña en el cierre aparecen elementos de transferencia positiva relacionados con la fiesta a pesar de su molestia por mi interrupción. En un colchón había escrito con resistol “Felicidades Mari” y estaba un *corazón*, lo volteó y lo pisó por su enojo. Sin embargo, después en un acto de *reparación* me explicó que lo borró porque “... yo estaba enojada contigo”. le dije que no importaba y quiso saber si yo *no me enojaba*, le dije que a veces unos se enojan y a veces otros, pero que en esa ocasión yo no estaba enojada con ella porque entendía que ella quería jugar más; finalmente expresó *su deseo* “yo quería que vieras la sorpresa”, le propongo que lo hiciéramos en ese momento, ella accede y se siente contenta nuevamente. Después preguntó “¿por qué nos vamos?”. Me preguntan si no voy el miércoles y les digo que no pero que el próximo lunes sí.

En este cierre puede apreciarse que el *espacio de juego* se ha constituido como *significativo* para ellas, que se han *apropiado de la tarea* y cómo todo esto está en relación directa con la *transferencia central positiva*.

Para concluir la sesión fuimos todas a “La Cámara”, les repartí las paletas (*regalos*) y platicamos con la invitada explicándole que no podía estar la próxima sesión, pero acordamos que le llevaría dulces *al igual que a las demás*. Después cantaron y la niña que hizo la fiesta *me acompañó* hasta la puerta para despedirme.

¹⁴⁷ Es de destacar que esta niña es la que mostró en el inicio del taller mayor resistencia y, en consecuencia, podría decirse que mayor *transferencia negativa*.

2.2.5 Sesión de juego 5

Esta sesión reviste un particular interés tanto por la cantidad y multiplicidad de elementos que emergieron, como por ser el cierre del taller de juego, razón por la cual describiré y analizaré con detenimiento su proceso.

Ubico el inicio de esta sesión desde antes de la llegada al espacio de juego por los elementos que aparecieron. A mi llegada a la institución me estaba esterando una de las niñas –la niña que se mantuvo más resistente a la tarea desde el inicio del taller y que llegó tarde a casi todas las sesiones– cerca de la puerta de entrada. Al verme me entrega una *carta*, diciendo que otra de las niñas le había dicho que yo se las había pedido por ser *nuestro último encuentro* y que aunque no fuera cierto ella sí lo había hecho.

La carta¹⁴⁸ era una *despedida* en la que manifestaba su agrado por el trabajo realizado, pero principalmente un agrado por habernos conocido. Este hecho constituye una muestra de la *transferencia positiva* que fue lográndose a lo largo del desarrollo del taller de juego. Recuértese que en la sesión anterior pudieron observarse varios elementos que remiten a este mismo fenómeno y que el cierre de esta estuvo caracterizado principalmente por ella.

Otro elemento de igual importancia que aparece en la carta se refiere a que la niña en una parte me pide perdón por haberse “portado mal”, es decir, hay un acto de *reparación* y, por consiguiente, hay una culpabilidad en la niña. Al leerlo quise saber a qué se refería y me dijo que al día de los brillitos, sin embargo yo le dije que para mí eso no era portarse mal, pues simplemente había habido una diferencia entre ellas. Ella se sintió contenta con la explicación y me acompañó a buscar a las demás.

Todas estaban listas esperando y una vez que estuvimos juntas nos dirigimos al espacio de juego. En este trayecto apareció otro emergente significativo. Comentaron que había sido *el último domingo* y que ese día era *el último lunes*¹⁴⁹, cuando pregunté a qué se referían con el último domingo me explicaron que a las *visitas* que hacen a *sus casas* en periodo de vacaciones escolares. Este puente que construyen entre un evento y el otro remite a la importancia –que no insinúo que esté ubicado en el mismo lugar– que tiene en sus vidas y habla de cómo se constituyó el taller de juego en un espacio del que *se apropiaron* y de *gran significación* para ellas. Además, habla de cómo las niñas estaban desde el inicio de la sesión *elaborando la separación*, tal como lo muestra la elaboración y entrega de la carta. Esta elaboración también la hacen con sus *familias*, los de *afuera* y junto con el hecho de ser la última sesión de juego está el de que ahora yo formo parte del grupo de los de afuera.

Al llegar al espacio de juego lo primero que quieren hacer es *jugar a pintarse* y van directamente al cubículo de la psicóloga por las *pinturas (juguete)*. Desde la primera vez que jugaron a esto me pregunté si para ellas remitía al deseo de ser grandes y, en esta ocasión, les propongo que podríamos jugar a eso.

¹⁴⁸ Puede consultarse el texto completo de la carta y los dibujos (imágenes) en el **Anexo 2** y corresponde al *Dibujo A* de la quinta sesión.

¹⁴⁹ Recuerdo que todas las sesiones de juego con este grupo se realizaron los días lunes.

La propuesta no les resultó muy atractiva y la abandonan pronto. Una de ellas dice querer ser veterinaria, otra dice que nada, otra dice "*Yo no quiero ser grande, quiero ser la mamá*", aunque después dice que quiere ser nada, y, por último, la otra dice primero que quiere ser *la mamá*, pero luego prefiere *ser loca*. Le pregunto a esta última qué significaba eso y no me responde, sin embargo juega a pintarse los ojos de negro (oscuro) y saliéndose tanto de los párpados como de los labios y luego dice que le creíamos (aunque estuviera loca).

Es interesante ver cómo en esta construcción hay una ambivalencia entre querer crecer y no querer hacerlo o simplemente no hay una representación de sí mismas en el futuro. No obstante, queda abierto para seguirlo pensando porque pudo deberse simplemente a que ellas querían jugar a otra cosa.

El juego de las pinturas en esta ocasión estuvo caracterizado por la búsqueda del *contacto conmigo* y por un *ambiente de armonía* entre todas. Todas en buena relación conmigo y todas jugando juntas compartiendo las pinturas, es decir, hubo todo el tiempo una *transferencia lateral y central positiva*. Estuvieron pintándose y despintándose varias veces y todas ellas querían que las ayudara de algún modo. Según los planteamientos de Freud (1920) la *repetición* en los juegos de los niños les permite *elaborar las situaciones difíciles* para ellos al tiempo que *satisfacer sus deseos*.

En cuanto llegamos al espacio de juego y comenzaron a sacar las pinturas preguntaron que si les había llevado los dulces (*regalos*) y querían verlos, principalmente una de ellas. También quisieron saber si les había llevados sus *trabajos* y un dulce extra para la invitada de la sesión anterior. No niego que esto haya podido influir para que el ambiente de la sesión fuera positivo, empero, no considero que este sea un elemento decisivo puesto que en las sesiones anteriores, en las que igualmente les llevé regalos este hecho no hizo que las niñas jugaran juntas en armonía. Mi hipótesis es que más bien su actitud se debió a que era la *última sesión* del taller.

A lo largo del tiempo que pasamos jugando a pintarnos estuvimos platicando y ellas preguntaron sobre mis actividades a las cuatro de la tarde, para finalmente preguntarme *si podía ir las a ver (visitas)*. Esto para mí viene a conjugarse con todo lo anterior en términos de la transferencia positiva y cómo las niñas están preparando la *despedida-separación*.

Igualmente, esto se relaciona con la *insistencia* por ver los *dulces (regalos)*, pues si se recuerda, conforme a lo analizado hasta este momento sobre el proceso del *Grupo A*, es *una forma de relación* que las niñas tienen con los de afuera y que si esa era nuestra despedida eran, por consiguiente, importantes los regalos que les había llevado.

En el discurso y el juego primero aparece la pregunta por la posibilidad de *visitarlas*, luego la demanda de *los regalos* y finalmente los *teléfonos* de juguete para integrarlos en el juego. Después vuelve el tema de *los regalos* y decido dárselos. Enseguida los ven y *comparan* que a todas les haya tocado *lo mismo*.

En el momento en que tienen los *teléfonos* una de las niñas –misma niña que en la sesión pasada platicó al respecto– comentó que le *habló (en el juego, en ese momento) a su tío*. Con todos estos elementos puede apreciarse cómo para las niñas están interrelacionados los emergentes *regalos y teléfonos (y cartas y fiesta)* con los vínculos y relaciones que mantienen con los de *afuera*, apareciendo todos ellos de manera acentuada, asociada e integrada por el hecho de ser la última sesión.

Me gustaría pasar ahora al desarrollo de la sesión. Una de las niñas lanza la propuesta de “vamos a *jugar a la casita y a la fiesta*” propuesta acogida por las demás niñas. Hacen la repartición de papeles para el juego de la dramatización y ocurre algo interesante. La niña que siempre fue la mamá (en las dramatizaciones anteriores) pidió ser la (mí) mamá, pero dos de las demás niñas se opusieron porque querían que *yo fuera su mamá*, sin embargo la otra niña quería que yo fuera su hija. Les propuse que ella podría ser *la mamá* y yo su *hija* y que las otras dos podrían ser *mis hijas* y en consecuencia ella sería *su abuela*. Aunque les causó gracia la idea la aceptaron gustosas y así quedaron los papeles. Aunque una de las niñas que querían ser mis hijas (la más pequeña del grupo) aclaró que ella sería mi hija la *más chiquita*. La otra niña primero dijo que sería la *sobrina*, pero cuando expliqué los papeles le asigné a la otra niña el de *tía* y ella aceptó.

Me parece que finalmente logran, a través del juego y de la exigencia en la repartición de los papeles, *satisfacer un deseo* que de algún modo se estaba instaurando como *demanda* en esta última sesión. Ellas quieren que las *visite*, tal como lo hacen sus *familiares*, expresan haberse encariñado conmigo, incluso una dice confundirme con su mamá y otra al dirigirse a mí pasa de “mami” (figura institucional) a “mamá” (figura familiar). Después de saber que yo no puedo visitarlas, hacen que en el juego yo sea su mamá, ya que no puede ser en la realidad. Aquí aparece con mucha claridad el elemento fantástico (fantasmático) que puede verse en los juegos de los niños, y los modos en que ellos lo utilizan como un recurso que toma de la realidad aspectos que pueden ser no gratos para modificarlos en fantasías y con esto realizar sus deseos (Freud, 1908).

Por otra parte, esta situación de que cada niña se sitúe en *el papel que más le guste* y de combinarlos para *integrarlos* en un mismo juego y una misma familia da la posibilidad de que ellas se *apropien de la tarea y el juego se produzca* desde este lugar cómodo que ellas fueron construyendo.

Nos dan los *teléfonos* y nos piden que vayamos a “La Cámara” por hojas para decorar para la *fiesta*. Nos hablan por teléfono y dicen que vayamos a organizar todo. Mientras estamos en “La Cámara” continúan apareciendo elementos que remiten a la *elaboración* que están haciendo las niñas del fin del taller, de la despedida, concretamente aspectos de mi vida personal que les permite saber porqué no podré continuar yendo con ellas. En “La Cámara” las niñas –que eran mis hijas en el juego– me preguntan nuevamente que si era la última sesión y el tiempo que sobraba para irnos, después preguntan que quien me dio los *dulces-regalos* y les digo que los compré, preguntan que si cerca de *mi casa* y después que si al terminar voy a mi casa, cuando les digo que voy con mi novio se asombran de que tenga *novio* y lo retoman posteriormente en la dramatización preguntándome por *mi esposo*, como se verá más adelante.

Cuando regresamos a “La Casita” deciden que la fiesta sea *un cumpleaños*, aunque después dicen que *una fiesta de despedida*. Lo interesante es que si bien dicen que sea una fiesta de despedida no deja de ser al mismo tiempo de cumpleaños. Tal vez porque estos dos elementos pueden no estar disociados para las niñas, sino que por el contrario están *relacionados*¹⁵⁰, ya que según el sentido que se ha venido construyendo el emergente de la *fiesta* está relacionado con la *casa-visitas* y las *despedidas* consecuentes de ir a la casa.

El grupo se divide con los mismos subgrupos que en la tercer sesión, pero el juego continúa. Se meten en la casita dos de las niñas y permanecemos afuera yo y las otras dos (la que quería hacer la fiesta y la más pequeña quien dijo “*Yo me quedo contigo porque soy tu hija*” “*Chiquita*” “*Bebé*”). Afuera de la casita estábamos preparando lo de la fiesta y las de *adentro* empiezan a jugar con *los teléfonos* y a llamarnos a las que estábamos *afuera*.

El primer tema que surgió cuando nos hablaron fue el del *embarazo*. La tía estaba embarazada (enferma) y ya iba a nacer su hijo. Sugieren que la que era mi hija y estaba adentro fuera la doctora y ella se limita a hacer la aclaración “*Pero yo era tu hija*”. Después aparece en el diálogo la situación de que la tía dijo mentiras –no nos contó que estaba embarazada– y la otra niña dice “*Pero la querías aunque nos dijo mentiras*”. Termina la conversación diciendo que luego hablaría mi hija que estaba afuera con las que estaban adentro.

Vuelven a hablarse para saber cómo estaba la tía, sin embargo la conversación se desvía y quieren saber *las de adentro* más de la vida de la mamá-hija –no de la mamá-abuela–, es decir, quieren saber más de mi vida. Preguntan sobre *mi trabajo* y lo que *gano*, les parece poco y quieren saber en qué trabaja *mi esposo* y *cuánto gana*. También dicen después de que comento que me voy a *cambiar de trabajo* que si quiero “... puede *venir a mi casa*”. En una de las ocasiones en que colgaron la niña que era la tía le dice a la otra “*Le mando muchos saludos, dile que la quiero mucho*”. Después, en otra llamada, preguntan que si *el papá* no me da dinero y que si se lo gasta “...*en puro borracho*” “...*en compras de borracho*”.

Me parece que en todos estos aspectos de la sesión hay una serie de elementos que resultan interesantes en el desarrollo de la misma. En un principio, me parece significativo que *no quiera entrar* a la casita una de las niñas que en el juego es mi hija, pues me parece que en este sentido hay *una demanda* explícita sobre el hecho de *vivir en la institución* y el deseo en este sentido es que *yo me quede con ellas o que ellas se vayan conmigo*. Esto se ve reforzado por el hecho de que más adelante *ofrecen su casa* en caso de que me pidan la mía. Si me piden mi casa tal vez pueda vivir con ellas. Demanda que se atenúa al realizarse como deseo en la fantasía, en el juego.

Por otra parte, el *embarazo*, asociado con la *enfermedad* –“... *está enferma porque está embarazada*”– si bien puede remitir a la expresión popular “se va a aliviar”, también aparece asociada en el discurso de la sesión a otros elementos que hacen pensar que puede

¹⁵⁰ Recomiendo se retome lo expuesto en la sesión anterior, en la parte en la que una de las niñas va construyendo el sentido de la fiesta (de cumpleaños) con relación a la casa, para comprender lo que desarrollo en este momento.

tratarse de una *regresión de las niñas* en la fantasía, ya que tiene relación con que aparece el hecho de que tengo *novio* –un esposo– y tal vez, *imaginariamente un hijo* que compite con ellas, además hay que tener presente que una de las niñas enfatiza que es mi hija “pequeña” “chiquita” “bebé”¹⁵¹.

Del mismo modo aparece asociado en el juego el esposo al hecho de que tengo novio. El grupo construye una *imagen mala* del esposo, luego papá que no da dinero por gastárselo de “borracho”. Me parece interesante como en un principio hablan de mi esposo, pero después de saber que no me da dinero es el papá y aparece lo de ser borracho. Considero que en este momento de la sesión aparece la *imago paterna* en su aspecto negativo. No puede dejar de reconocerse que aparece asociado con la presencia de mi novio en el discurso y a quien iré a ver al concluir la sesión y en este sentido tal vez el aspecto negativo tenga que ver con una *rivalidad en las relaciones objetales*, concretamente en el deseo manifiesto de que sigamos viéndonos, que las visite o incluso que viva con ellas.

Finalmente destaco otro elemento. Comentan en el juego que aunque digan *mentiras las siga queriendo*. Considero que esto es un acto de *reparación* pues supe al investigar con el personal o incluso por ellas mismas que algunas cosas que habían dicho previamente eran mentiras¹⁵². Además, puede observarse como todos estos elementos se desarrollan y emergen en una situación de *transferencias central y lateral positivas*.

Después de las llamadas por teléfono salen de la casita (“Ya sali de mi casa”) las dos niñas y se retoma la situación de la *fiesta de despedida* por todo el grupo.

Cuando salen y comentan que es la *fiesta de despedida* preguntan nuevamente si es la *última*, si voy el *miércoles* (con el otro grupo), si pueden estar conmigo y cuando les comento que no es posible, una niña –la que se fue al viaje– dice “A mí me falta una” (sesión de juego). Hay una *negación* al tiempo que una *elaboración* de la despedida-separación. Asociado al tema de la despedida aparece nuevamente el emergente de los *regalos-dulces* y empiezan a hablar de los que les quedan y los que ya se comieron. Después la niña que se fue al *viaje-paseo-salida* saca el tema y comenta que le gustó conocer Guanajuato y las demás dicen que ha de estar feo. Finalmente, vuelven a preguntarme con quienes juego los miércoles.

En esta serie de *asociaciones discursivas* puede apreciarse que hay una *insistencia* en torno a los mismos *emergentes*, insistencia acentuada y mencionada explícitamente por el hecho de tratarse de la *última sesión* y de que ellas *retomarán* sus actividades cotidianas y yo formaré parte de los *ausentes*, los que están *afuera*.

Esto puede apreciarse igualmente en el *cierre de la sesión* cuando les anuncio que el *tiempo está concluyendo*. Enseguida se habla de la *fiesta sorpresa*, y cuando pregunto que de quién

¹⁵¹ En esta sesión me llamó la atención que durante el juego, mientras decorábamos el espacio para la fiesta, la niña más pequeña se me acercó y me apretó la panza sin ningún comentario. Este acto me parece significativo en términos de lo que estoy trabajando en este punto.

¹⁵² Como el hecho de que las regañaran por llegar tarde del taller, o que no hubieran tomado algunas pinturas de la psicóloga (que luego aparecieron); o que hayan cambiado a alguna de su edificio.

será la niña que había arreglado el espacio grita “De la abuelita”, es decir, de ella. Comenzamos a preparar todo para que se haga la fiesta y dos de las niñas –las que eran mis hijas en el juego– deciden irse a “La Cámara” porque querían dibujar. Aunque en realidad parecía que no querían estar en la fiesta, con lo que nuevamente se está *negando* la despedida.

Estas dos niñas juegan con los *teléfonos* y comentan que las fueron a ver (*visitas*). Después me piden –como al inicio de la sesión– que les *ayude* a despintarse y una de ellas me pide que la vuelva a pintar pero ahora *como yo* (*transferencia positiva*). Luego se van a “La Cámara”.

Acordamos que la niña para la que sería la fiesta se saliera porque era *sorpresa* y ella no podía ver. La hablábamos por *teléfono* para avisarle que fuera porque era *su cumpleaños*.

Por fin se logró realizar *la fiesta* que consistió en que al llegar la festejada le gritamos ¡Sorpresa! y después le enseñamos la decoración del lugar. Parece que el placer del juego estaba en la *preparación* más que en la *realización*, en el evento, tal vez porque no quiere que se llegue a este punto, *negación* (puede entenderse entonces el porqué del enojo de esta niña en la sesión anterior), pero igualmente porque en el momento en que se hace la fiesta se *realiza el deseo*.

Les indico que el tiempo concluyó y es momento de recoger todo. Ellas quieren cantar, así que recogemos el espacio rápidamente. Antes de cantar les entrego sus trabajos y unas quieren que les ponga *su nombre* a los folders en donde venían y otras deciden *regalármelos*. En esta ocasión aparece el *regalo* de ellas para mí como parte de la *despedida* (elaboración) y siendo significativo para ellas que yo *conserve algo de ellas*.

Después comenzamos a *evaluar el taller* y ellas lo califican del siguiente modo: “Divertido” “Bien” “A mí me gustó” “Estuvo chido”. En ese momento interrumpió la psicóloga y aunque les preguntó que les pareció las niñas no se expresaron abiertamente. Además, ella les reclamó por las llegadas tarde, los golpes y el robo de objetos (pinturas) y les dijo que tenían que despintarse. Después de darles su discurso se salió y llegó la invitada de la sesión pasada por sus dulces y a cantar. Yo hice el cierre, les agradecí que hubieran jugado y que me había gustado mucho haberlas conocido, les recuerdo que terminó y que ya no nos vamos a ver y queda un comentario de una de las niñas al final “A mí me falta una semana” que habla de la *negación* de la despedida.

Todas cantaron contentas, aunque nuevamente entró la psicóloga a *interrumpir* y a pedirnos que *respetáramos los tiempos*. Se salen las niñas, yo me quedé hablando con la psicóloga, ellas me llaman varias veces desde afuera porque me estaban esperando, pero cuando salgo ya se habían ido.

Para concluir con esta sesión me gustaría únicamente retomar y resumir, de algún modo, dos aspectos. El primero se refiere a que, a mi parecer, esta fue una sesión que estuvo caracterizada por *juegos* que condujeron a la *realización de los deseos* de las niñas y con ello al *cierre de procesos*, viéndose una *manifestación-expresión abierta* de sus formas de pensar, sentir y desear en el hacer del juego. Mientras que el segundo tiene que ver con que

a partir de que es *la última sesión del taller* y, por consiguiente, hay un *cierre* y una *despedida* se presenta a lo largo de la sesión una *tensión* entre la *negación* y la *elaboración* que acompaña todos los movimientos que se presentan, esto igualmente habla de la *ambivalencia de la transferencia* que estaba en juego en este fin del taller.

2.2.6 Proceso Grupal “A”

*P*ara hacer la construcción de este último apartado sobre los materiales del *Grupo A*, he decidido trabajar todos los elementos que considero importantes de destacar agrupándolos en tres grandes temas que se encuentran interrelacionados¹⁵³. Igualmente subrayo que mi empeño es evitar la repetición al analizar el proceso en su conjunto, por lo que he buscado destacar de lo ya dicho los elementos que me permiten construir más desde de un análisis y reflexión más profundos sobre los mismos. Estos tres aspectos son:

- a) ¿Qué hizo el grupo con su tarea?
- b) La organización (representación) del grupo
- c) Emergentes que insistieron durante todo el proceso

Si bien he ordenado y separado en estos tres rubros todos los elementos con fines de presentación, no puede dejar de verse que hay numerosos puentes que –aunque implícitamente– dan una visión de conjunto sobre todo lo que implicó, significó y se produjo en el trabajo con este grupo.

a) ¿Qué hizo el grupo con su tarea?

En el proceso de este grupo pueden apreciarse una serie de movimientos conforme el proceso fue avanzando con relación a la *tarea*, la *coordinación* y los *participantes*.

En el inicio del proceso (primer sesión de juego) hay una *negación hacia la tarea* y una *resistencia* que estuvo manifestándose justamente apuntalada en ella y que se relaciona con la *transferencia central*, pues hay una provocación hacia la coordinación que tiene que ver con la negación, rechazo, modificación de las propuestas de trabajo y la ausencia de una propuesta por parte de ellas. Igualmente, pueden apreciarse lo que André Missenard (1972:382) califica como momentos difíciles por los que atraviesa un grupo, en el aburrimiento, cansancio, apatía de las niñas.

¹⁵³ Como mencioné en la introducción de este capítulo, estos tres elementos ayudan a hacer una lectura completa de un proceso grupal y se corresponden cada uno con el análisis del material de grupo *procesual*, *estructural* y *de emergentes*, respectivamente (Margarita Baz, 1996).

“... en la vida del grupo existen momentos difíciles: son de tonalidad depresiva y se los comenta así con tono de aburrimiento, de desaliento, de inutilidad de los esfuerzos...”.

Si bien todo esto manifiesta el modo en que se resiste a la propuesta de trabajo en su conjunto creo que igualmente tiene que ver con otro *tipo de resistencia*. Aquella que se refiere a las *relaciones de poder* y que ha sido afortunadamente trabajada por Michel Foucault en varias de sus obras.

Me detengo por un momento para hacer la *diferencia*. En *psicoanálisis* el término *resistencia* tiene que ver con aquello que obstaculiza el trabajo de acceso al inconsciente (Bejarano, 1972:122). Más específicamente Laplanche y Pontalis (1967:384) la describen y explican como:

“Durante la cura psicoanalítica, se denomina resistencia todo aquello que, en los actos y palabras del analizado, se opone al acceso de éste a su inconsciente... La resistencia se descubrió como un obstáculo al esclarecimiento de los síntomas y a la progresión de la cura. “La resistencia constituye, en fin de cuentas, lo que impide el trabajo...” ...”.

Esta es la noción de resistencia que he trabajado en el análisis de los materiales cuando hago referencia a los obstáculos que las niñas construían con relación a la *tarea*, pero principalmente cuando hago referencia a la *transferencia*, al retomar la resistencia en los grupos como elemento que remite a la transferencia (Bejarano, 1972).

Igualmente en alguna de las sesiones he hecho referencia a la *resistencia* de las niñas con relación al *dispositivo institucional*, al *poder*, y en este sentido es la noción construida desde el pensamiento de Foucault la que aparece. En esta postura la resistencia tiene que ver con:

“...la respuesta de los sujetos al ejercicio del poder sobre sus cuerpos, sus afectos y afecciones, sobre sus actos y acciones. “Donde hay poder hay resistencia”, dice Foucault —en ella se inscribe el ejercicio de la libertad...”. (Ma. Inés García Canal, 2004:2)

En esta perspectiva teórica claramente pueden ubicarse, pensarse, observarse, las prácticas institucionales¹⁵⁴ de “Casa-Hogar” que se ejercen con (sobre) las niñas.

Volviendo al proceso grupal y con relación a este último punto, al parecer las dificultades del grupo para apropiarse de la tarea en el inicio del taller también están relacionadas con la *resistencia-poder*, pues las niñas tienen que asistir a las sesiones de juego por *mandato*

¹⁵⁴ No me detengo en este punto, pues justamente uno de los contenidos principales del **Capítulo 3** se refiere a la interpretación y análisis de los discursos colectivos de las niñas con relación a dichas prácticas. Por otro lado, gran parte del desarrollo del **Capítulo 1** expone (implícita y explícitamente) mi postura con relación a dichas prácticas.

institucional y un modo en que ellas resisten es a partir de la negación del trabajo propuesto. De este modo aparecen entrelazadas ambas resistencias en la experiencia.

Del mismo modo, las llegadas tarde al taller, de una de las niñas en particular están relacionadas con estas dos resistencias. Ella se constituye como *líder representante de la transferencia negativa* (portavoz) y desde esta postura se mantiene retando las reglas del trabajo grupal (encuadre). Sin embargo, en una de las ocasiones su llegada tarde estuvo relacionada con su *molestia con la institución* por haberle puesto un castigo y en este caso tiene más que ver con la resistencia al ejercicio del poder institucional. En este caso el reto y el deseo de transgresión de la regla es explícitamente dirigido a “Casa-Hogar” y al taller por estar inserto en este contexto.

Aprovechando la mención del liderazgo en el grupo, lo trabajo como otro de los elementos que estuvieron presentes durante el proceso grupal.

Generalmente se ha trabajado la función del líder en los grupos partiendo del hecho de que únicamente hay uno dentro de ellos. No obstante, en este proceso puede apreciarse que en el grupo hay *dos líderes*. Según Bejarano (1972) los líderes son portadores de la resistencia del grupo y la resistencia es la transferencia.

En el grupo puede apreciarse entonces la *ambivalencia* de la transferencia y, por consiguiente, de la resistencia, es decir, hay una tensión entre la líder portavoz de la transferencia positiva¹⁵⁵ y la de la transferencia negativa. La primera se apropia de la tarea y conduce el juego, mientras que la segunda introduce todos los elementos para que el juego se vea si no impedido cuando menos dificultado.

Al igual que pueden pensarse los liderazgos en el grupo desde la perspectiva de la resistencia-transferencia, pueden pensarse en términos de la *resistencia-relaciones de poder* y prácticas institucionales.

Siguiendo en la misma lógica el liderazgo y su relación manifiesta con la resistencia puede pensarse que estos dos liderazgos muestran como hay o se da una ambivalencia o tensión hacia “Casa-Hogar” —si se piensa a ésta como objeto transferencial en los grupos— (Silvia Radosh, 2002). Por un lado, un *liderazgo-resistencia* hacia el poder y todo lo que implica la normatividad y prácticas de la institución; y, por el otro, un *liderazgo-“alienado”* que acepta las relaciones de poder y formas de organización sin oponerse.

Estos dos modos de manifestación del liderazgo con relación a las *estructuras* y “*formas de ser*” *institucionales* se entrelazan y aparecen en el proceso grupal de una manera *insistente* como *tensión*, tal como sucede con lo que se refiere al liderazgo asociado a la transferencia.

Aunque esta situación de tensión está presente en distintos momentos del proceso, a lo largo de éste se va modificando hasta llegar a una reducción de la resistencia, imperando la transferencia positiva. Este proceso culmina y se evidencia en el cierre del proceso (última

¹⁵⁵ En el trabajo de W. Bion (1979) *Experiencias en grupos*, este es el tipo de líder que puede observarse en el “Grupo de trabajo” (págs. 81-93).

sesión) cuando aparecen algunos *actos de reparación* (Melanie Klein, 1955, 1932) y la transferencia central positiva se manifiesta en todas las niñas.

Toda esta situación de la resistencia acentuada al inicio del proceso me lleva a construir una *hipótesis* sobre las relaciones entre el personal y las niñas partiendo de la voz de estas últimas. Al incluir en la presentación que hago ante el grupo el elemento “soy psicóloga” se moviliza (se *transfiere*) en las niñas el modo en que se relacionan con este tipo de personal y se *reedita* esta relación pasada-presente *actualizándose* en la coordinación del grupo.

En consecuencia, esto permite analizar lo sucedido en el inicio del proceso grupal como parte de los modos en que las niñas se relacionan con las psicólogas. Se evidencia en el discurso grupal que hay una *desconfianza* hacia esta figura, pues las niñas obstaculizan su expresión libre –y con ella la tarea propuesta– y no se sienten a gusto.

Si bien esta posición y situación del inicio del proceso lo *atraviesa* a lo largo de todo su desarrollo, la actitud y disposición de las niñas con relación a la tarea (apropiación) se va modificando. En este sentido, hay un cambio importante cuando me coloco como compañera de juego, debido a que es probable que esto no suceda en las relaciones que sostienen con el personal.

A lo largo de los diferentes momentos del taller puede apreciarse cómo va reduciéndose la resistencia, dando cabida a una apropiación de la tarea, conforme va apareciendo una *transferencia positiva*.

Al ser pensada la transferencia de un modo amplio es posible comprender que en el acto de reedición y actualización de relaciones de objeto pasadas, igualmente se genera una nueva relación, vehiculizada por la transferencia, que hace admisible que se *resignifique el vínculo*, que se *transforme* y *recree* dando lugar a *nuevos modos de relación* que se mantienen en *tensión* con los pasados.

Esto caracteriza el desarrollo del proceso grupal, pues las niñas manifiestan a lo largo de las sesiones siguientes un *vínculo renovado* que se relaciona con una apropiación de la tarea en tensión con un *vínculo mantenido* que hace que continúen apareciendo elementos (actitudes, comportamientos, comentarios, etc.) resistentes y, por consiguiente, de negación a la tarea.

A pesar de que estos elementos ambivalentes están presentes a lo largo de todo el desarrollo, bien puede observarse que hay un movimiento general que hace que se incline paulatinamente más hacia la *apropiación de la tarea*, es decir, se va enfatizando la relación con la coordinación hacia el lado de la *transferencia positiva*.

Estos movimientos ambivalentes y tensionales inclinados a la *transferencia central positiva* generan al mismo tiempo movimientos en la *transferencia lateral*. Si bien en un principio puede apreciarse en las niñas un *pacto de “hermandad”*, parecido al de la horda primitiva analizado por Freud (1913) en *Tótem y Tabú*, esta *alianza* contra la figura de la coordinación –como representación de las figuras institucionales y familiares– entra en

conflicto en el momento en el que se abre la posibilidad (deseo) de generar una relación contra ese *objeto representado* en un principio como *malo*.

No profundizo mucho en este aspecto puesto que es parte importante del análisis que tienen que ver con los *organizadores* del proceso grupal que es el tema del siguiente apartado. Por ahora considero suficiente señalar que el *cambio de transferencia* central negativa a positiva genera un cambio en la *transferencia lateral positiva* del inicio de la sesión a una manifestación de la *transferencia lateral negativa*.

A pesar de estos movimiento a lo largo del desarrollo, para el cierre del proceso grupal hay una acentuación de las *transferencias central y lateral positivas*, pues la niña portavoz (líder) de la transferencia negativa modifica su actitud haciendo un *acto de reparación* al inicio de la última sesión a través de una *carta*¹⁵⁶ en la que pide perdón por su comportamiento y manifiesta sus sentimientos positivos hacia mí. Con este *reposicionamiento* del liderazgo portavoz de la transferencia central negativa, se da en el cierre una mayor apropiación de la tarea y se desarrolla de un modo más libre el juego, mejorando también con ello las relaciones con las demás niñas en el juego.

Como mencionaba, al tiempo que se da este movimiento en la transferencia central, se da uno en la lateral, en el sentido de que se vislumbran actitudes de apoyo entre las niñas. No obstante, no dejan de aparecer elementos de *rivalidad* entre ellas pues continua la *demanda* hacia mí en el sentido de ponerles mayor atención a algunas de ellas. Una explicación de esto puede encontrarse en R. Käes (1995:122), cuando comenta que la

“Transferencia se entiende aquí en un sentido amplio, que comprende, además de la repetición de los grupos de objetos infantiles, diversas modalidades de desplazamiento, de identificación, de proyección y de depósito... Las situaciones y los dispositivos plurisubjetivos –pares, parejas, grupos...– presentan la particularidad de atraer y de hacer posibles las conexiones de transferencias, es decir, no solamente una multiplicidad de objetos trasferidos, sino también y sobre todo sus relaciones”.

Al mismo tiempo que suceden estos movimientos en la transferencia, en el cierre del proceso está presente una *tensión* entre la *elaboración* de la despedida y su *negación*.

La tensión entre estos dos aspectos bien puede leerse en relación con la *transferencia* como *reedición de escenas pasadas* y entonces se comprenderá con alguna claridad las actitudes de las niñas en esta etapa de culminación del taller, debido a que el hecho de que ellas vivan en la institución plantea que *todas ellas* en algún momento (y aunque de diferentes formas) vivieron *escenas de separación y despedida* al momento de ingresar a “Casa-Hogar”, como cuando ven a sus familiares y tienen que regresar a la institución.

¹⁵⁶ Me parece que resulta conveniente remitirse al texto de la carta pues resulta muy ilustrativo y esclarecedor de lo mencionado en el sentido de la reparación. (Anexo 2, Quinta sesión. “Dibujo A Carta de despedida”)

Desde esta perspectiva puede verse como a través de la transferencia se vehiculiza un *discurso colectivo* dicho a mí por la *presencia*, pero con ecos que seguramente se dirigían a alguien más por su *ausencia*.

La *reparación* vista desde esta mirada en su relación con la *culpabilidad* pone de manifiesto el sentir de las niñas y expresa concretamente el sentimiento de *abandono*. Piden de muchas formas –como aparece desarrollado en la última sesión– que no me vaya, que no las abandone como lo han hecho antes otras personas.

Empero, las niñas tienen la posibilidad de ir haciendo una *elaboración de la despedida* –aunque en tensión con la negación de la misma– justamente gracias a sus *experiencias pasadas* –transferencia– en las que tuvieron que enfrentar situaciones similares de separación.

Finalmente, quisiera comentar que con todos los movimientos que se generaron en el proceso grupal con relación a la tarea, la coordinación y los participantes ponen a la luz la importancia de las *características del dispositivo*.

Aunque no resulta posible saber en qué medida esto determina o influye en el movimiento que se da en los grupos, considero que sí plantea que el diseño de un dispositivo que prioriza la *escucha, atención y reconocimiento del otro* coadyuva en la aparición del vínculo y facilita el desarrollo de cualquier *trabajo grupal*.

b) La organización (representación) del grupo

René Käs (1976) ha desarrollado ampliamente la teoría de que el movimiento de un grupo, así como las relaciones intersubjetivas que en él están presentes está asociado a una *fuerza o configuración psíquica* que denomina *organizador*.

Los sujetos de un grupo expresan y dramatizan sus fantasías, inquietudes, juegos, problemáticas, deseos, etc., en torno a los organizadores, es decir, el *discurso colectivo* de un grupo se va construyendo, entre otros elementos, desde esta representación y fuerza integradora.

“Los *organizadores psíquicos* consisten en configuraciones inconscientes típicas de relaciones entre objetos. Su propiedad dominante es la de poseer una *estructura grupal*, es decir, constituir conjuntos específicos de relaciones entre objetos ordenados para un fin de acuerdo con un esquema dramático más o menos coherente. Los organizadores psíquicos poseen propiedades figurativas, escenarizadas y proactivas; esto significa que son capaces de movilizar energía psíquica, o cualquier equivalente físico o social de ésta. Actualmente distingo cuatro organizadores psíquicos principales de la representación del grupo: la imagen del cuerpo, la

fantasmática originaria. los complejos familiares y las imagos, y la imagen global de nuestro funcionamiento psíquico...". (Käes, 1976:40-41)

Tomando como punto de partida esta hipótesis sobre los grupos en su relación con el proceso grupal que se está analizando, puede apreciarse que de los diferentes *organizadores* el que se refiere a los *complejos familiares e imagos*¹⁵⁷ destaca en las *producciones colectivas* del Grupo A. Por este motivo a continuación analizo los diferentes elementos a la luz de esta propuesta, destacando únicamente aquellos que resultan interesantes en el marco de esta investigación.

En el desarrollo de las diferentes sesiones salieron a la luz con mayor insistencia y claridad dos imagos que pueden pensarse hipotéticamente como organizadoras del proceso grupal, a saber: *la fraterna y la materna*.

La insistencia en estos dos elementos no excluye la aparición y, consecuentemente, la vinculación con una tercera imago: *la paterna*. No obstante, únicamente retomo esta última a partir de los momentos en que apareció relacionada con las dos primeras, pues como bien dije el énfasis del movimiento y estructuración grupal estuvo puesto en aquellas.

Del mismo modo en que aparecen vinculadas las dos primeras con la tercera, hay una fuerte relación entre la caracterización de la *imago materna* y de la *fraterna*. Por esto no puede – aunque para facilitar la escritura sí lo haga – pensarse en éstas de un modo independiente.

Al analizar las sesiones de juego y observar las modificaciones que va sufriendo la *transferencia central*, además de los elementos que aparecieron en el discurso colectivo, es posible concluir que el proceso grupal estuvo organizado por la *imago materna*.

Los aspectos que pudieron influir en la importancia que revistió en el grupo esta imago pueden ser múltiples y muy variados, sin embargo, hay algunos que destacan, como son:

- a) La *disposición institucional*, pues hay que recordar el nombre de las cuidadoras ("mamis") y la cantidad de personal femenino que trabaja directamente con las niñas;
- b) La *incertidumbre*, que aparece explícitamente, para las niñas en torno a *mi lugar y papel* en la institución;
- c) El *deseo* expresado de vivir y tener (presente) *una familia*, destacando el deseo de tener (presente) una *madre* y la demanda hacia mí de poder ocupar –aunque sea temporalmente– este lugar para ellas;

¹⁵⁷ Según R. Käes (1976:120) "La imago es una representación inconsciente que funciona como una entidad paradójica y organiza imágenes y pensamientos... El concepto de imago se debe a Jung y designa, según Jean Laplanche y J.-B. Pontalis (1967), un prototipo inconsciente de personajes que orienta de manera electiva el modo en que el sujeto capta al prójimo...".

- d) Cómo va construyéndose mi lugar y relación con ellas y el paso hacia una *transferencia central positiva*; y,
- e) Este último punto se encuentra igualmente relacionado con sus *experiencias pasadas* e historias de vida, pues es posible que la identificación esté mediada por el hecho de que es temporal su estancia en la institución, lo cual significa que al final del trabajo habrá una *separación-abandono* como se ha dado con sus familias. Esto último me hace pensar en que tal vez para ellas la representación de madre y la imago que tienen incluye la *separación*, una persona a quien *se quiere*, pero con quien *no se está*.

La importancia de la imago materna como organizadora puede verse con claridad en los *juegos de representación* (dramatizaciones) de la familia que se producen en las diferentes sesiones.

En estos juegos –particularmente hago referencia a los de la segunda y quinta sesiones– puede apreciarse como elemento internalizado el “objeto madre” (imago materna) se *modifica* en su relación con la transferencia de *negativo-positivo a positivo*. Pero igualmente permite ver cómo esta modificación se da a la par de una variación en la *imago paterna*.

En las *primeras sesiones* aparece la *figura paterna idealizada*, en contraparte con la *materna desvalorada*. La hija y la madre (juego) se relacionan gustosamente con el papá, lo atienden y lo procuran, mientras que la mamá –aunque es la que se queda en la casa– es la que castiga y regaña a las hijas y no se relaciona bien con ellas. En la escenificación de la niña que toma el papel de la mamá se evidencia con cierta claridad la construcción imaginaria de las niñas con relación a la figura materna en su aspecto negativo.

En tanto que en el juego de la última sesión se invierten los papeles. Aparece una “*madre buena*” (figura materna idealizada) a la que se quiere y con quien se relacionan favorablemente las hijas (y demás integrantes de la familia). Al tiempo en que se piensa como buena se coloca al *padre en el lugar negativo*, pues es el que no apoya a la familia, se gasta el dinero (“en puro borracho”).

Esto me resulta muy interesante, pues *las niñas consiguen manifestar* en ambos casos la *ambivalencia* de sus objetos internalizados (idealizados y odiados), pero esta expresión es posible siempre en *equilibrio*, es decir, pueden decirse los aspectos negativos que se han construido con relación a una de las figuras, siempre y cuando en la balanza aparezca la otra figura en su aspecto positivo-idealizado.

Esto da cuenta de que cada una de las figuras mantiene en si misma este contenido ambivalente (amor-odio) para las niñas. Recordemos una frase de una de las niñas que resulta definitiva en este sentido “...yo quiero mucho a mi mamá, no importa que me pega...”.

Destaco *dos aspectos* que considero importantes: por un lado, al referirme a las funciones hay una visión más amplia que no se limita a pensar en el papá y la mamá como personas,

sino en todas aquellas personas que para las niñas ocupan y realizan estas funciones, es decir, estoy pensando en cualquier persona de las familias¹⁵⁸ de las niñas y del personal de la institución que para ellas ocupen este lugar; y, por el otro, la tensión entre los aspectos idealizados y desvalorados de los diferentes objetos de las niñas y que están en relación con sus familias, puede extenderse a la *institución* (encierro-adentro) y al *mundo exterior* (familias-afuera). Empero, no me detengo en este segundo aspecto por que será abordado en el siguiente apartado como emergentes que insistieron en el proceso grupal.

Como mencioné antes, considero que asimismo el proceso estuvo organizado por la *imago fraterna*. Ésta, que tiene que ver con el *complejo del intruso*¹⁵⁹, puede pensarse como organizadora del grupo en tanto que apareció en las diferentes sesiones en sus dos formas: tanto en la representación del *grupo de iguales* como los hermanos enemigos, amenazantes; como en su expresión de *pacto de conciliación* entre los hermanos, pacto que se encuentra relacionado con la madre (o la imago materna) en tanto que las niñas deseaban tener una madre y se aliaban – formando grupo y jugando a ser parte de la misma familia – para conseguirlo. En estos subgrupos pude apreciar algunas disputas que pueden atribuirse a la rivalidad o enemistad que se generaba entre las niñas.

En el inicio del proceso se aprecia esta situación de *pacto-conciliación* claramente con la *alianza* que las niñas generan contra la figura (amenazante) de la coordinación. Se mantiene esta situación en la segunda sesión, puesto que en el juego de representación hay una expresión de *apoyo y amor filial* cuando en el juego los personajes son cinco *hermanas*. No obstante, en la tercer sesión y con relación a la explicitación de la diferencia entre ellas que se da con los brillitos, se genera (aparece) una *alianza* con la *coordinación* y una *rivalidad* entre ellas, aunque siempre mantiene una *unión fragmentada* ahora en subgrupos. Para la cuarta sesión se expresan los *celos* entre ellas (por el amor materno), pero sólo entre las que *forman parte del grupo* (imago fraterna – hijas) pues hay *apoyo y buena convivencia* con la *invitada*. Finalmente, al cierre del proceso aparece la *tensión*, que estuvo presente a lo largo de todas las demás sesiones, pero que solía inclinarse a uno de los lados. Hay una acentuada *demanda de amor* con su respectiva manifestación de *celos*, al tiempo que se aprecia nuevamente la *unión-pacto-conciliación* ante la *despedida y separación*.

De este modo no sólo pueden apreciarse los matices que va tomando la imago fraterna como organizadora, sino que también aparece una caracterización de los *vínculos entre las niñas* con la ambivalencia que esto conlleva: por un lado, la *rivalidad y competencia* que se da entre ellas, representándose como uno de los motivos que *dificultan el juego* entre ellas; mientras que, por el otro, *relaciones de apoyo*, como *sostenes* o *soportes* de su situación, así no están solas, es mejor estar juntas y de este modo, con esta *alianza* o pacto sobrellevar la situación de abandono y maltrato.

¹⁵⁸ Es importante tener presente que para estas niñas (y para muchos niños mexicanos) la abuela, los tíos, los primos, etc., ocupan un lugar central en las dinámicas familiares y, por consiguiente, en sus vidas.

¹⁵⁹ Este complejo hace referencia a lo que el niño vive durante su desarrollo con relación a su(s) hermano(s) o aquella persona que se sitúe en este lugar de fraternidad al tiempo que de rivalidad.

Si bien esto es lo que se observa a grandes rasgos de la imago fraterna como organizadora del proceso, resulta sumamente interesante cuando ésta se analiza a partir de sus *relaciones* con las imagos paterna y materna (parentales).

Si se presta atención a los juegos de representación, particularmente a los de la segunda sesión, y al discurso colectivo puede observarse que la relación de las niñas entre sí es *valorada*, pero que mientras hay *madre* o *padre* hay una relación acentuadamente *conflictiva*. Como si el hecho de la aparición de estas figuras las pusiera en el lugar de la *hermandad* (imago fraterna) en la que hay que *pelear* simbólica, imaginaria y realmente por el *amor de los padres*. Es decir, la inclusión de los padres en el juego las coloca automáticamente en el *complejo del intruso* al colocarlas en la relación parental, que a su vez se relaciona con el *complejo de Edipo*.

No obstante, cuando en el juego no existen estas figuras (personajes) sucede que hay una *relación armónica, de compañerismo*. Esto manifiesta (o cuando menos lo evidencia) que *sin los padres* –que es su situación real en la institución– la relación entre ellas podría pensarse como *tribal* con estructura propia dentro de su orden. Invita a observar y pensar un *modo alternativo de relación* que no necesariamente encuentra su base o fundamento en la construcción de familia¹⁶⁰.

Si pudiera de algún modo pensarse en relación a lo que Freud (1913) desarrolla en *Tótem y Tabú*, parecería que estamos en presencia de la comunidad de hermanos una vez que asesinaron al padre, aunque en este caso podría pensarse que hubo una muerte simbólica tanto del padre, como de la madre.

Por último, me gustaría recalcar que esta organización del proceso grupal a partir de las *imagos familiares* estuvo atravesada todo el tiempo por las *disposiciones, prácticas y espacios institucionales*. Un ejemplo interesante de esto que tiene que ver con la *imago fraterna*, fue la manera en que se acentúa la *rivalidad* y *conflicto* entre ellas a partir de poner en evidencia la *diferencia* entre ellas.

La diferencia que aparece explícitamente entre ellas en la tercer sesión con los brillitos de regalo contrarresta la *igualdad* que sienten que les *provee la institución*, siendo el caso de los regalos que les hacen en sus paseos. Pero igualmente hace que se evidencie lo no dicho, pero que está *latente* (en tensión) en el grupo, a saber: la pertenencia a *diferentes edificios*, con las dificultades para relacionarse que esto lleva detrás.

En este sentido las niñas aparecen como portavoces de los *conflictos institucionales* que no son hablados abiertamente¹⁶¹, pero que están presentes en el devenir cotidiano de las *relaciones* que se tejen y destejen dentro de “Casa-Hogar”.

¹⁶⁰ Este constituye uno de los temas principales del apartado “*Los vínculos –relaciones– entre las niñas. “Tribalismo Institucional”*” del Capítulo 3, por lo que sugiero remitirse a éste para comprender esto con mayor profundidad.

¹⁶¹ Véase en el Capítulo 1 el apartado de “*Prácticas Institucionales*”

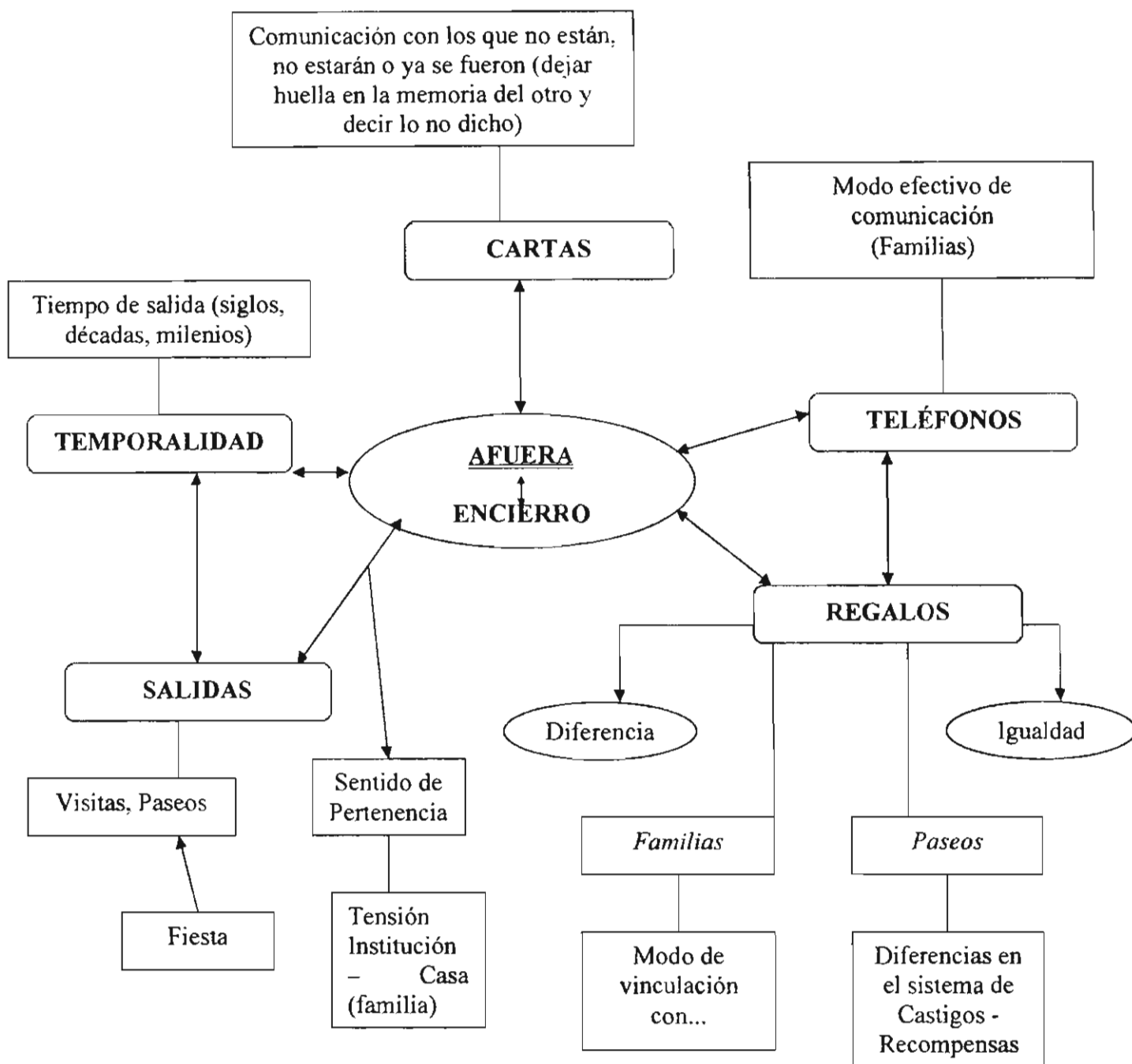
c) Emergentes que insistieron durante todo el proceso

En este apartado retomo únicamente a modo de resumen integrado aquellos *emergentes significativos, insistencias en el proceso grupal*, que hacen posible una lectura general del mismo a partir de ellos, como elementos que serán retomados conjuntamente con los que insistan en el otro grupo para realizar en el siguiente capítulo un análisis (síntesis) de la “voz de las niñas”, de los “discursos grupales”, tal vez “institucionales”.

Igualmente resulta interesante retomarlos en algunas de sus *múltiples relaciones* (atravesamientos) pues esto permite encontrar –o cuando menos acercarse– al *sentido* de su aparición en el proceso del grupo.

Por este motivo, a continuación presento un mapa mental que permite visualizar los emergentes del proceso y sus relaciones más importantes.

Figura 6: "Emergentes del proceso, Grupo A"



Fuente: Elaboración propia.

El primer elemento que salta a la vista en la figura 6 es que el emergente *afuera* con su tensión y oposición respectiva *encierro-adentro*, es decir, en su ambivalencia es el *punto nodal* al que convergen todos los demás emergentes. En este sentido puede pensarse como un elemento con la fuerza suficiente para organizar el discurso grupal a lo largo del proceso.

Veamos resumidamente los modos en los que se relacionan los diferentes emergentes con el(los) central(es).

Las *cartas* aparecen al *inicio* (primer sesión) y en el *cierre* del proceso grupal. Las primeras cartas están dirigidas a los *ausentes*, niñas que se *han ido* de “Casa-Hogar” y aparece una que por su contenido podría pensarse que es una *bienvenida* (**Anexo 2, Dibujos G y H**) por mi llegada. Mientras que en la última sesión aparece una carta de *despedida* (**Anexo 2, Dibujo A**) –que también puede pensarse como acto de reparación– en la que se me pide que *no las olvide*.

Por su contenido y el momento en que son producidas aparece claramente el que las niñas las utilizan para expresar lo que *quieren y sienten*. En este contexto la *palabra escrita* reviste una particular importancia, pues está en lugar de la palabra hablada, tal vez ante una *falta de escucha*, tal vez ante la *imposibilidad de decir*.

Pero además, estas palabras son para aquellos que *están afuera* (que ya no están o nunca han estado) y para los que *ya no estarán* (despedida). Es importante recordar que en la tercer sesión una niña escribió una *carta a su mamá*, la cual no pude recuperar porque ella decidió tirarla porque no le había gustado.

El acto de la comunicación a través de la palabra escrita adquiere una *significación* particular de *vínculo* a partir de la condición de *encierro*.

Del mismo modo en que las cartas insistieron como modo de comunicación, sucedió con los *teléfonos*. Estos juguetes tomados como emergentes del proceso estuvieron presentes todo el tiempo y las niñas fueron mostrando su *significación* a través de sus juegos y palabras. No obstante, hay una diferencia importante debido a que éstos representan un *modo de comunicación efectiva* –parte de las prácticas institucionales– con los familiares de las niñas.

En el momento en que consiguen poner en palabras el *deseo de hablar con sus familiares*, se comprende el lugar que ocupó el emergente y su insistencia en el proceso. Esto además, muestra la relación entre la *tensión afuera-encierro* y los teléfonos como emergente.

Un tercer emergente importante del proceso es el de los *regalos*, que está relacionado no sólo con el *afuera-encierro*, sino también con los *teléfonos*.

Según lo comentado por las niñas, aquellas que mantienen comunicación con sus *familiares* pueden pedirles que les lleven *regalos* o algunos objetos que necesitan y esto lo pueden hacer mediante el uso de los *teléfonos*. Se evidencia en esta situación un *modo de vinculación* con sus familiares, puesto que las niñas saben que pueden pedirles ciertas cosas (regalos) y que los verán cuando se las vayan a dejar. Pero igualmente recuérdese que los familiares suelen llevar *regalos* a las niñas cuando las van a visitar. Esta situación pone de manifiesto algunas *diferencias* entre las niñas pues no todas reciben regalos, y los regalos en este caso significa tener o no tener *relación con sus familias*.

Tal vez por este motivo la diferencia de los regalos que yo les hice en una de mis visitas manifestó eso que *incomoda a las niñas* por las diferencias en los modos en que se relacionan con sus familias. Opuestamente cuando les llevé *regalos iguales* a todas no hubo ningún problema, ellas se mostraron contentas y comparaban continuamente que tuvieran lo mismo.

Esta tranquilidad de las niñas ante la “*igualdad*” tiene relación con una de las actividades institucionalizadas que realizan las niñas, a saber: *los paseos*. Según lo que he comentado, como parte de la organización y funcionamiento institucional, cuando las niñas salen de paseo reciben obsequios del lugar que visitan que deben ser *iguales* para todas, ya que en el discurso institucional aparece que debe de promoverse la *equidad e igualdad* entre las niñas. Sin embargo, existe una clara *contradicción* entre este *discurso* y las *prácticas institucionales*, debido a que justamente con los paseos como parte del sistema de castigos-recompensas de “Casa-Hogar” lo que se promueve es una serie de prácticas de *diferenciación y exclusión* entre las niñas basadas en las múltiples valoraciones que sobre ellas y sus comportamientos se hacen.

A partir de las elaboraciones colectivas que hicieron las niñas puede entonces apreciarse esta *doble denuncia* relacionada con la diferencia y por ello la tensión y agresión que se genera en la tercer sesión, a saber: hacia las *familias* y el abandono, por un lado; y hacia la *institución* y su sistema de castigos-recompensas, por el otro.

Otro de los elementos que aparece con menor insistencia en el proceso, pero no por ello con menor importancia, se refiere a lo que denomino *temporalidad*. Para las niñas su permanencia pasajera en la institución hace que revista una gran importancia el “*tiempo de salida*”, la *espera* (añoranza) por regresar a sus casas (afuera) se vuelve tan larga y angustiante que aparece asociada en el discurso de las niñas con las décadas, los siglos, etc., es decir, con largos periodos de tiempo, casi interminables para ellas.

Finalmente, encontramos que el elemento *salidas*, asociado con el emergente de temporalidad, en el marco de las prácticas institucionales jugó un papel importante en el desarrollo del proceso.

En la mayoría de las sesiones estuvo presente el emergente de la *fiesta*, el cual aparece por primera vez después de que una niña tuvo una *salida* a su casa. Este elemento tuvo *resonancia* en las demás y permitió que continuara apareciendo a lo largo de las sesiones, integrándose en el discurso colectivo.

Recuerdo brevemente que el emergente fiesta es el vehículo a través del cual las niñas ponen en palabras su deseo y fantasía de *estar en casa*. En las sesiones está claramente asociado con el afuera y la familia (casa), particularmente en la cuarta sesión¹⁶². Se desea que todos los días fuera el cumpleaños, que todos los días hubiera fiesta, y esto significaría que todos los días estarían en su casa con su familia, es decir, *vivirían en su casa*.

¹⁶² Recomiendo se recupere lo expuesto en el desarrollo de esta sesión en relación a este punto, pues es en ella en donde se aprecia con claridad cómo se va esclareciendo, construyendo, produciendo, el sentido del emergente y la razón de su insistencia.

Por todo esto y por las relaciones entre el emergente de las *salidas* con los emergentes centrales se puede ver una *tensión* importante que atravesó el discurso grupal, a saber: la tensión de *vivir en la institución* y de *querer vivir en sus casas*, que a su vez remite al *sentido de pertenencia* ambivalente de las niñas. Ellas se han apropiado de los espacios y relaciones que tienen en “Casa-Hogar”, los ejemplos más claros son la pertenencia a determinados edificios y las relaciones que han construido entre ellas. No obstante, hay una continua añoranza y deseo de estar afuera, y siempre que se refieren a sus familias y sus casas lo hacen acentuando el hecho de que ellas *forman parte de eso que no está*, pero que *es suyo*.

Puede concluirse que todo el conjunto de relaciones que se tejen entre los distintos emergentes con relación a los emergentes centrales tienen que ver con *tres aspectos* que dan sentido a esta organización del proceso grupal que produjeron las niñas:

- a) La situación de vivir en la institución
- b) La separación de sus familias, y
- c) La consecuente angustia del abandono

Con relación al último aspecto me gustaría retomar solamente a modo de ejemplo cómo a través de una dramatización las niñas manifiestan la *angustia del abandono* explicándolo (fantasía) como consecuencia del mal comportamiento.

En la segunda sesión las niñas deciden dejar *encerrada* en la casa(hogar) a la hija *por portarse mal*. El *castigo del encierro* consiste en impedir que salga (vaya) a la *fiesta (visitas, casa)*. Lo cual me parece es una puesta en escena muy clara de su sentir sobre la situación de vivir en “Casa-Hogar”.

Tomé esta situación como ejemplo por resultarme de particular interés que en ella las niñas plantean una *alternativa (resistencia al poder)* ante su situación, dejando ver que saben bien que pueden hacer algo, que no se sienten observadoras pasivas de su situación. Si se las *deja (abandona)* solas y *encerradas*, ellas pueden *escaparse* y *decidir* a donde ir.

2.3 Taller de juego, Grupo B

Recuerdo que este grupo estuvo integrado por 4 niñas (dos de 6 años y dos de 7) y que pertenecían todas al mismo edificio todas (al luna).

Se realizaron solamente cuatro de las cinco sesiones de juego acordadas en un principio, porque las niñas asistieron un viaje entre la tercera y la última sesión. Las sesiones se realizaron con una duración aproximada de dos horas, los miércoles en el horario de 14:30 a 16:30 hrs. El taller inició el 16 de julio de 2003 y concluyó el 13 de agosto de 2003.

El criterio de selección fue que eran niñas de reciente ingreso a la institución y el trabajo que yo realizara podría contribuir, aportando líneas generales, en la elaboración de un diagnóstico de sus problemáticas.

La reconstrucción que elaboró a continuación de cada una de las sesiones y luego de las sesiones en su conjunto está estructurada en términos grupales, por lo que no aparecen cada una de las niñas a lo largo de las sesiones de juego.

2.3.1 Sesión de juego 1

Esta primer sesión inicia retrasada por 30 minutos del horario establecido¹⁶³. Primero llegan dos niñas y luego se incorporan las otras dos —que son hermanas—.

Las primeras dos niñas comentan a su llegada de un juego que suelen hacer con las demás niñas de “Casa-Hogar”. El juego de “concentrados” que consiste en que una niña ve algo rojo y se concentra mientras las demás niñas que participan en el juego le pegan (“a patadas”), pero luego de concentrarse ella puede regresar los golpes.

Me parece sumamente interesante este juego, ya que tiene que ver con los *modos en que se vinculan las niñas* entre sí y los *juegos que acostumbra* desarrollar en sus ratos libres. No obstante, no tengo más elementos que los mencionados como para entender el significado del mismo para las niñas, por lo cual únicamente lo dejo señalado. Ahora en el marco de la sesión de juego resulta significativa la mención de éste en la medida en que desde este inicio aparecen en el grupo los *juegos* que se han realizado en otros momentos.

Esta situación invita a pensar que desde un principio ven el taller y el espacio de juego como un *espacio cómodo* en el que pueden dar continuidad a sus juegos. Por ello desde el

¹⁶³ Este retraso se da porque antes tuve una plática con la psicóloga. Ella me expresó su inconformidad con mi trabajo por considerar que el juego era demasiado libre y no entendía para qué servía. Por tal motivo las niñas llegaron tarde, porque no les habían avisado del taller.

inicio de la sesión se genera un ambiente propicio para que las niñas se *apropien de la tarea*.

Hago mi presentación y el encuadre general del taller en los mismos términos generales en que lo hice en el otro grupo, pero en éste no menciono que estoy estudiando psicología. Desde el primer momento se aprecia una *transferencia central y lateral positiva*. Por ello puede verse que la *resistencia* es mínima y hay un rápido paso al juego libre.

Se incorporan las otras niñas. Al estar las cuatro que conforman al grupo cada una elige lo que quiere jugar, después de haber ido al cubículo de la psicóloga y de haber tomado algunos juguetes. Yo me pongo a jugar con una de las niñas y las demás se van interesando en lo que hacemos. Al ver tal situación las invito a jugar todas juntas y propongo ir a “La Casita” y todas aceptan entusiasmadas.

Vamos todas y enseguida proponen jugar algo a lo que suelen jugar en ese espacio. Es el “*juego del ratero*” –según ellas lo nombran– en el que hay una mamá, hijas (en este caso 3) y un ratero que quiere robarse a una de las hijas.

El juego se repitió cuatro veces con algunas modificaciones en su realización. No obstante, únicamente explico a grandes rasgos en qué consistía para poder analizar los *emergentes* más significativos del mismo.

En la casa vivían la mamá y las hijas. La *mamá salía* al mercado en algunas ocasiones acompañada por dos de sus hijas y en otras por una. En la casa *se quedaba* cuando menos una de las hijas (la más pequeña). El ratero llegaba por el techo de la casa, entraba para robarse a una de las hijas, pero no lo conseguía porque *regresaba* la mamá y lo impedía gracias al “*tesoro*”¹⁶⁴ que le entregaba a cambio de que dejara a la hija.

Un primer emergente que aparece en el juego se refiere a la tensión *salida(ausencia)-regreso (presencia)* de la mamá en el juego. Cuando la mamá no está en la casa existe un peligro para las niñas, el de ser *robadas* –tal vez como fueron robadas de sus casas por la institución–, sin embargo el *regreso* de la mamá y su “simple” *presencia* hacen que dicho peligro desaparezca, pues en todas las ocasiones la mamá regresa y el ratero nunca se llega a robar a ninguna de las hijas. En este sentido se presenta una *imago materna idealizada* en tanto que se piensa como salvadora.

Resulta evidente que en esta dramatización las niñas representan grupalmente, por resonancia, sus historias de vida, compartidas cuando menos en el hecho de vivir en una institución lejos de sus familias, enfáticamente *lejos de sus mamás*.

Este juego me remite al análisis del “juego del carrete” (mejor conocido como *Fort-da*) que trabaja Freud (1920) en “*Más allá del principio del placer*” por su analogía con el “juego del ratero” tanto en el contenido, como en el desarrollo.

¹⁶⁴ El “tesoro” era un monedero de juguete que al abrirlo tenía pegada una estampa con el dibujo de unos diamantes.

En ambos juegos hay una elaboración de la *ausencia de la madre*, pero más allá de las múltiples similitudes que puedan hallarse en los detalles entre ambos me interesa destacar dos aspectos que pueden ubicarse en los dos: el paso de *pasivo* a *activo* y la *repetición*.

En un principio las niñas viven una situación desagradable “*pasivamente*” al momento de tener que enfrentarse con la separación de sus familias. Empero, el cambio de *pasivo* a *activo* se da en el momento en el que las niñas llevan al terreno del juego un suceso desagradable, traumático o impresionante para ellas.

“En éste –suceso desagradable– representaba el niño un papel pasivo, era el objeto del suceso, papel que trueca por el activo repitiendo el suceso, a pesar de ser penoso para él como juego”.

“Se ve que los niños repiten [dramatizan o representan] en sus juegos todo aquello que en la vida les ha causado una intensa impresión y que de este modo procuran un exutorio a la energía de la misma, haciéndose, por decirlo así, dueños de la situación”. (Freud, 1920:2512 y 2513 respectivamente) [Subrayado mío]

Las niñas repiten la *situación de la separación* –haciéndose con ello *dueñas de ella*–. En la primer parte del juego, en la que la mamá se va, representan el suceso que vivieron, sin embargo, continúan el juego y ellas (activamente) introducen a través de la fantasía, el regreso (deseo) de la mamá para salvarlas del robo. Pero al mismo tiempo, el paso de *pasivo* a *activo* puede interpretarse con relación al *dominio* que ejercen las niñas sobre el objeto a través del juego, debido a que son ellas las que deciden que se salga la mamá y con ello tal vez estar satisfaciendo un *deseo vengativo* (reprimido) hacia dicho objeto como consecuencia del abandono que primero les hicieron.

Esto último aparece de algún modo representado en el juego. Aunque no en todas las ocasiones en que se realiza el juego represento el papel de mamá, en todas salgo de la casa, por lo que les propongo en una de ellas que yo sea una de las hijas que permanezco en la casa. Ellas acceden y dicen que entonces el ratero me robe a mí, pero después comentan que mejor me *mate* y, aunque no se dramatiza, queda dicho. De este modo puede pensarse cómo las niñas realizan ese deseo vengativo mediante la *simbolización* y el *juego*.

Por otro lado, el segundo elemento que me interesa destacar, la *repetición* del juego, conduce en el análisis del Fort-Da, en particular, y en el trabajo de Freud, en general, a la *compulsión a la repetición*. Si bien Freud trabaja la noción de la *compulsión a la repetición* en el marco analítico, lo que resulta interesante para este trabajo es su vínculo con la *transferencia*.

Me interesa su relación con la *transferencia*, pensando a ésta en un sentido mucho más amplio que el analítico. Una noción de transferencia “extensible” a cualquier relación humana, pues aparece y existe en cualquiera. Al tomar la transferencia como la aborda Silvia Radosh (2002:240) en su artículo “*La transferencia, ¿Cómo juega?*”, también se piensa más ampliamente la *compulsión a la repetición*.

“...”compulsión a la repetición” (o de repetición), mirado no como un dato patológico, sino como algo constitutivo del ser, donde por supuesto, no se trata de una “reproducción” de lo mismo, sino de una “necesidad de repetición”, y de una “repetición de la necesidad”, que sin embargo fracasa, pues nunca se podrá repetir “lo mismo”

En consecuencia, la *compulsión a la repetición* en su relación con la *transferencia* –reedición de escenas pasadas– conduce necesariamente a pensar el *vínculo entre las niñas*. Los modos en que las niñas se vinculan –procesos transferenciales– las llevan a ver la posibilidad de repetir en ellas mismas, como acompañamiento, esta escena vivida cada una en una situación particular y en un estilo diferente, pero que en el momento en el que se está ante la situación compartida, posibilita la *identificación* (proyección e introyección), que permite el juego a su vez. Esta identificación fortalece el *vínculo* entre las niñas.

Aunque, al tiempo que puede analizarse el vínculo entre las niñas, no puede dejar de pensarse la *transferencia central* y con ella mi lugar en el juego como elemento que permite y facilita el desarrollo del juego en el sentido de la *compulsión a la repetición*, en tanto que desde el momento en que hice el encuadre del trabajo les comenté que únicamente jugaríamos durante cinco semanas, es decir, me iré, dejándolas, al concluir el taller de juego, como se han ido sus familiares.

Volvamos ahora al análisis del juego del ratero y a los emergentes que en él aparecieron. En el juego la salida de la madre es temporal, en este sentido ir al *mercado* permite a las niñas no resentir la ausencia tanto porque es controlada por ellas, como porque saben que se trata de una partida transitoria, habrá un *retorno*.

Además, se justifica la ausencia de la mamá porque tuvo que ir al mercado a comprarles *regalos* a las hijas que *permanecen* en la casa. Por ello, además de lo ya mencionado, puede explicarse que su regreso sea tan *ansiado* por las niñas. La justificación de la ausencia de la madre a partir del emergente de los *regalos* también permite que las niñas reduzcan la *angustia del abandono*.

“La angustia constituye un estado semejante a la expectación del peligro y preparación para el mismo, aunque nos sea desconocido. El miedo reclama un objeto determinado que nos lo inspire. En cambio, el susto constituye aquel estado que nos invade bruscamente cuando se nos presenta un peligro que no esperamos y para el que no estamos preparados; acentúa, pues, el factor sorpresa”. (Freud, 1920:2510)

Pareciera que las niñas depositan en el ratero esta amenaza. En el juego el ratero es el único que no forma parte de la familia (*objeto externo*), por consiguiente al colocar la amenaza en el exterior se fortalecen los vínculos al interior (*objetos internos*) y de este modo es más fácil combatir dicha angustia a través del control de la situación.

Del mismo modo en que el emergente de los regalos está en relación con la ausencia de la madre como justificación, aparece el emergente de los *teléfonos* como medio que facilita la comunicación ante la ausencia y que permite el retorno de la madre cuando las niñas así lo

quieren. Mediante los *teléfonos* las niñas dan aviso a la madre de la llegada del ratero y con ello *garantizan su regreso y salvación* de la niña que está en peligro.

Empero, en la última representación del juego deciden que el ratero *mate* a la hija que se queda sola. Una vez que muere la hija el ratero se convierte en la *tía* y ayuda a avisar por *teléfono* a la mamá de lo sucedido. Con esto puede verse también una *elaboración* de las niñas bastante interesante, pues en esta última dramatización la madre ya no es salvadora, en tanto que no regresa a tiempo, la hija muere (simbólicamente) para la madre, es decir, por no llegar a tiempo la hija (o el vínculo) ha muerto, pasando de la fantasía a lo real. No obstante, aparece un personaje que “sustituye” a la madre, pues ahora *la tía* es quien llega y está con la hija cuando la madre no ha regresado.

Finalmente, hay un emergente más que está presente a lo largo de este juego, *el tesoro*. Si bien la mamá salva a la hija que está en peligro, lo hace a través de este objeto, pues el ratero se lo lleva en *sustitución* de la hija que pensaba robarse. En la última repetición del juego, cuando la hija muere, las niñas dicen que tienen el tesoro y que con él pueden hacer que reviva. Se vuelve entonces el depositario de un *poder mágico* presente en las situaciones difíciles que las niñas viven, y tal vez sustituto del poder que antes se le atribuía a la madre.

En el momento en el que aparece la muerte en el juego las niñas lo concluyen –lo cual habla igualmente de la elaboración que hacen–, deciden ya no repetirlo más y quieren ir a dibujar al espacio de “La Cámara”.

Nos fuimos todas a este espacio. No obstante, una de las niñas continuaba jugando a la casita, cuando las demás quisieron hacer los dibujos y dijo que había preparado la comida, que consistía en unos trocitos de galleta que les habían obsequiado en Marinela, el lugar al que las habían llevado de *paseo* ese día.

Mientras hacíamos¹⁶⁵ los dibujos estuvieron platicando, a raíz de la “comida” que había preparado la niña, del *paseo* al que las habían llevado. Una de ellas comentó que no había ido porque no aparecía en la lista. Después de un momento otra de las niñas me pregunta que si he ido al *circo* y luego me cuentan que las llevaron ahí de *paseo*, lugar al que sí asistieron todas.

Después me enseñan sus dibujos y en dos de ellos dicen haber hecho un *circo*¹⁶⁶. Las *condiciones de producción* –el momento, el lugar, las personas con las que se interactúa en ese momento, etc.– de los dibujos permiten ver un *acompañamiento*, es decir, cuando una se siente mal, alguna otra se pone en un lugar de *apoyo*.

¹⁶⁵ Digo hacíamos porque una de las niñas me dijo que todas hiciéramos un dibujo, por lo que también yo estuve haciendo uno con ellas. En el Anexo 2 también incluí las producciones que yo hice porque las considero como colectivas (grupales) en la medida en que en todas ellas participaron conmigo, diciéndome qué hacer y ayudándome a hacerlo.

¹⁶⁶ Son los *Dibujos A y D* de la primer sesión de este grupo, Anexo 2. Es importante remitirse a ellos pues solo de este modo podrá comprenderse la descripción y análisis que presento a continuación.

En el discurso aparece el lugar al que fueron de paseo ese día, se comenta sobre la asistencia o no a un lugar. Se muestra claramente un *desplazamiento* (Freud, 1900) pues al tiempo que en el discurso aparece el lugar al que asistieron ese día y después un paseo anterior, en los dibujos por el contrario se *sustituye* el paseo de Marinela (haciendo una *omisión*) y aparece un paseo al que sí asistieron todas.

Es posible pensar que se trata de un *desplazamiento* porque hay una clara *asociación*¹⁶⁷ entre Marinela y circo, a saber: los *paseos* (emergente) a los que las llevan. Interesa pues pensar que en esta asociación no está dándose una significación preponderante al lugar al que asisten, sino al hecho de las *salidas de la institución*.

Las niñas introducen el elemento del circo –desplazando el de Marinela– para referir y denunciar en sus dibujos la práctica institucional de la *exclusión*, es decir, de la *asistencia (inclusión-buena conducta)* o *no (exclusión-mala conducta)* a los paseos. No obstante, a partir de los dibujos y el apoyo que se da a la niña que no fue, las niñas generan como alternativa la *inclusión* y, en consecuencia, no sólo la denuncia, sino también la *resistencia*.

En uno de los dibujos (*Dibujo A*) hay dos niñas dibujadas. Las niñas aparecen del lado derecho y *fuera* del circo, como *excluidas* de él y la más pequeña está llorando. Por lo que, aunque está el desplazamiento de los paseos, aparecen las niñas fuera del circo lo cual remite a la inasistencia al paseo, pero lo relevante es que ante la tristeza de la inasistencia al paseo está otra niña *apoya (mira)* y acompaña a la que llora. Lo interesante es que además de resaltarse el *vínculo entre ellas*, en el dibujo aparece una diferenciación entre las niñas, pues es una *niña mayor* la que apoya a una *menor, una niña más grande es la que la está mirando*.

En el caso del otro dibujo (*Dibujo D*) la diferencia entre un lado y otro del dibujo puede ser tomada como acentuación de la *exclusión* que las niñas sienten. Está la casa de un lado y el circo de otro, divididas por un árbol, y aunque el circo está “*lleno de niñas*”, la niña que lo hizo de algún modo se sitúa en la casa al escribir su *nombre* del lado de la casa (en la parte superior), expresando la *omisión*¹⁶⁸ en los dibujos del paseo a Marinela, es decir, ella permanece en la casa (en la institución), pues no asistió al paseo. Además, antes de decir lo que era su dibujo comenta que hay un techo, unas ventanas, un cuarto y un patio, lo cual remite nuevamente al *desplazamiento*. Tomemos sus palabras.

“Está el techo y las ventanas y un cuarto y un patio...”

Yo: ¿Y qué es?

“Es el circo...”

¹⁶⁷ Freud (1899) trabaja de manera interesante el desplazamiento y la asociación en su artículo “*Los recuerdos encubridores*”, destacando precisamente cómo en el enlace o asociación que une a dos recuerdos puede encontrarse el porqué permanece uno y no otro, explicando que la *sustitución* del contenido psíquico “más relevante” por otro “menos” o, incluso, insignificante –fenómeno que denomina *desplazamiento por contigüidad asociativa*– se da por efecto de la represión. Aunque los alcances de mi trabajo no incluyen este último aspecto, es interesante pensar si en este caso se trata de una *represión* o de una *resistencia* o manifestación en contra de una práctica institucional.

¹⁶⁸ Recuérdese que para Freud (1899) los recuerdos significativos han sido *omitidos* y no olvidados, dejando en su lugar el recuerdo encubridor.

Yo: Es el circo... ¿y qué hay adentro?

“Hay *niñas*”

Los primeros elementos que describe (techo y ventanas) pueden existir en un circo. No obstante, en su dibujo el circo tiene techo, pero no ventanas, elemento que sí aparece en la casa que dibujó. Continuando con su descripción está la preposición “Y” como indicativo de diferenciación en la descripción que venía construyendo para incluir dos elementos que no pueden verse gráficamente en el dibujo, pero que tampoco son objetos que formen parte de un circo: un *cuarto* y un *patio* y que, sin embargo, sí pueden encontrarse en “Casa-Hogar” y en una casa. Al preguntarle qué es, ella dice que un *circo* y para concluir con su explicación cuando le pregunto que qué hay *adentro* ella responde que *niñas*, haciendo nuevamente una correspondencia, pues en un circo –lugar que conoce– no hay *niñas*, pero en “Casa-Hogar” sí las hay. En este movimiento de la palabra, que puede apreciarse en el discurso completo con relación al dibujo, es en dónde puede ubicarse de una manera más clara el *desplazamiento*.

De manera simultánea a la producción de estos dos dibujos, otra de las niñas, la que continuó jugando a la casita en un principio, produce un dibujo¹⁶⁹ de una familia cuyos personajes son una mamá, un papá y una niña-bebé¹⁷⁰ sentada en una silla.

En este dibujo puede verse con claridad que la niña-bebé extiende los brazos hacia la mamá, pero la mamá le está dando la espalda o mirando hacia otro lado. La niña concluye su dibujo y manifiesta que no le *salió bien la niña*. Después comienza a hacer otro pero no continúa porque dice que no le *sale bien la luna* (nombre del edificio donde viven).

La inquietud e inconformidad que comienza a expresar la niña con relación a la producción de los dibujos puede pensarse relacionada con *la angustia del abandono* de la que hablaba anteriormente, ya que varios de los elementos que aparecen en sus dibujos tienen continuidad con los juegos previos y están relacionados con el hecho de que vive en “Casa-Hogar” y no con la familia.

Dejo señalado esto únicamente como una posibilidad, debido a que no tengo más elementos para analizarlo. Aunque la producción de la niña continúa asociada con estos elementos, en los dibujos que realiza posteriormente cuando hace una *casa* para los osos que las demás estábamos haciendo.

Para el cierre de la sesión y al concluir con los dibujos individuales les hice la propuesta de hacer un dibujo colectivo y que cada una inventara un personaje, para después de estos personajes inventar todas un cuento. En esto siguió apareciendo el tema del circo y con él el de los *paseos*, pues dijeron que inventarían un personaje del *circo* y que no se valía hacer otra cosa.

¹⁶⁹ Véase el **Anexo 2, Dibujo C** de la primer sesión del *Grupo B*.

¹⁷⁰ Pongo niña-bebé porque en el dibujo aparece un bebé, pero la niña que realizó el dibujo comentó que se trataba de una niña de 3 años, lo cual no es contradictorio porque a esa edad bien puede pensarse que un niño(a) continúa siendo bebé.

En este momento puede apreciarse con cierta claridad que la transferencia positiva continúa, pues al decir que yo haría un oso deciden todas *hacer lo mismo*. Destaco este punto de la *imitación* por ser un elemento que estuvo presente en las siguientes sesiones de juego y por estar relacionado con la *identificación*.

Una de las niñas realiza una *familia de osos*, pues comenta que está el papá oso, el hijo oso (que luego dice que es hija) y la mamá. En el dibujo (*Dibujos I y J*) está en una misma hoja la hija oso y la mamá, una mujer (es curioso que la mamá no se representa como oso) que *está con la hija* (presente) y el papá está solo en otra hoja. Este acomodo lo hace después de la producción de los dibujos pues los recorta y los pega. Primero hizo al papá, luego al hijo que se convierte en hija, los recortó, los pegó y en la misma hoja en que puso a la hija dibujó después a la mamá. En este sentido aparece, como en el juego del ratero, la mamá en un lugar privilegiado (idealizado) de *presencia* con las hijas.

Cuando estaba terminando el tiempo la psicóloga nos comenta que se tiene que ir y nos quedamos solas en el espacio. En este momento puede apreciarse una acentuación de la *transferencia positiva*, tal vez como un movimiento porque está concluyendo la sesión y se niega de este modo la *separación*, que ha sido un emergente presente a lo largo de toda la sesión.

Me piden que vaya a jugar con ellas al día siguiente o que me quede más tiempo. Luego me preguntan por mi familia, específicamente por mi mamá y al saber que *no vivo con ella*, que *vivo sola*, se genera una mayor identificación conmigo, pues para ellas vivo la misma situación que ellas. Me proponen que *me quede con ellas*, que *me quede a dormir* en su edificio.

Comienzan a pegar y despegar *repetidamente* sus dibujos de los osos como estrategia para *permanecer* más tiempo en el espacio de juego. Les pido que recojamos el espacio pero ellas continúan haciendo lo mismo, les pido que me hagan caso y aparece una frase significativa: “Acuérdense que *habíamos quedado que sí le íbamos a hacer caso*”.

Me parece sumamente interesante esta frase pues, más allá de lo que expresa de la *transferencia central positiva*, permite ver que las niñas *utilizan su comportamiento* de manera intencionada para relacionarse con las personas de la institución.

Esto manifiesta abiertamente una actitud de *resistencia* a las relaciones de poder que están presentes en la institución. Las niñas se comportan “favorable” o “desfavorablemente” con las personas según les caigan y se relacionen con ellas. Cuando se *valora el vínculo* hay un buen comportamiento como una decisión colectiva, mientras que cuando las niñas no se comportan bien es porque deciden hacerlo de este modo como *manifestación* en contra de un *vínculo no valorado o de una serie de prácticas con las que no están de acuerdo*.

De este modo concluye esta primer sesión. Ellas *deciden* hacerme caso, recogemos el espacio y las acompaño a su edificio porque ellas me lo piden.

2.3.2 Sesión de juego 2

Desde el inicio de esta sesión aparecen una serie de elementos que manifiestan una fuerte *transferencia central positiva* y que muestran cómo para las niñas el taller se ha (fue) constituido como un *espacio privilegiado* y deseado para jugar. Esto hizo que las niñas se *apropiaran con facilidad de la tarea* propuesta de jugar libremente a lo que ellas quisieran.

Los elementos que están presentes y que permiten ver estos dos aspectos son los siguientes:

- a) A mi llegada a la institución (14:20) me encuentro con dos de las niñas del grupo que me estaban *esperando*. Me comenta la psicóloga que habían estado ahí desde las 13:30 porque querían verme a mi llegada.
- b) Vamos a buscar a las demás niñas a su edificio y cuando estamos todas juntas para irnos al espacio me piden que les digamos a las demás niñas (a las que no participaban en el taller) –porque les preguntaron que a dónde iban – que van a *sus casas*.
- c) Desde su llegada al espacio manifiestan querer *aprovechar al máximo el tiempo*, pues quieren jugar lo más posible durante la sesión del taller. Esto lo expresan a partir de que en la sesión anterior tuvimos que interrumpir el juego y yo les comenté que debían llegar temprano para tener más tiempo para jugar.
- d) Hay una *continuidad en el proceso* y en sus *juegos*, haciendo todo el tiempo referencia a la sesión anterior. Hablan de los juegos de “ayer” refiriéndose a lo acontecido en la primer sesión.

Todos estos elementos, además de permitir ver lo significativo que fue construyéndose el espacio de juego, también permiten observar cómo aparecen algunos aspectos relacionados con sus deseos. Por un lado, el deseo de ir a sus *casas*; y, por el otro, el deseo de la llegada de los que *están afuera* y por ello la *espera-añoranza*.

Al llegar al espacio de juego lo primero que hacen las niñas es ir a tomar algunos juguetes que permitirán el desarrollo del juego del ratero: toman unos *teléfonos*, el *tesoro* y otros juguetes que serán los *regalos* que comprará la mamá cuando vaya al mercado. Nos vamos a “La Casita” para jugar a la familia y el ratero porque ellas así lo quieren, dando continuidad a la sesión anterior.

Es interesante cómo aparece en el *desarrollo de la sesión* el emergente (juguetes) de los *teléfonos* y los *regalos* en relación con el *afuera* como demanda-deseo explícito. Toman los teléfonos. Reparten los papeles y me piden que yo sea la mamá: “(yo) tu hija y me llevabas” “También me llevabas”.

La mamá es la que se va, pero *puede llevárselas* de la Casa (Hogar ¿?). Pero aún las que permanecen adentro (*encerradas*) pueden comunicarse con ella a través del *teléfono*. Ella se va (*afuera*) porque compra *regalos* a sus hijas. En otras palabras, las niñas desean salir, pero salir porque se las lleva la mamá, sino puede ser de este modo existen los teléfonos como alternativa, la espera de la mamá se sostiene de los regalos que llevará a su regreso y justificando su ausencia de esta manera. De este modo aparecen enlazados nuevamente estos emergentes.

Pero en esta sesión aparece algo nuevo en las repeticiones del juego. Todas las niñas quieren ser la *hija mayor*, pues esto implica poder *usar* el teléfono, para avisar de la llegada del ratero, lo que implica a su vez tener también la *responsabilidad* de la casa y lo que pasa en ella.

Esto habla de una *representación (imago)* de las niñas en torno a la *hija-hermana mayor*. Es un lugar o posición deseada y, por lo tanto, valorada por las niñas. Además, ser la mayor tiene ciertas ventajas o beneficios para las niñas entre los que destacan el de poder usar los teléfonos, es decir, poder *comunicarse con los de afuera*, lo cual pasa porque se permanece *adentro en la casa*.

También aparece desde el inicio del juego la *tía*, que –al igual que la hija más grande– es la que permanece en la casa y avisa por teléfono. Esto permite pensar que hay una alternancia en estos papeles, lo que a su vez remite a una *identificación de las niñas con ambos personajes* a través de los cuales *realizan su deseo* de hablar por teléfono ante la realidad de ser las que permanecen en la casa.

Puede verse que se dan simultáneamente *dos formas de realización del deseo* en el juego: la primera sería la de usar el *teléfono*; mientras que la segunda la de salirse de la casa, ser *llevadas por la mamá*.

En este sentido puede apreciarse como a través de los juegos los niños realizan sus deseos como sucede con los sueños, S. Freud (1908:1343 y 1344, respectivamente), lo cual no significa que sean lo mismo, pues cada uno de estos materiales tiene sus particularidades, pero se reconoce que ambos pueden servir al sujeto en este propósito de la realización de los deseos insatisfechos.

“La ocupación favorita y más intensa del niño es el juego. Acaso sea lícito afirmar que todo niño que juega se conduce como un poeta, creándose un mundo propio, o, más exactamente, situando las cosas de su mundo en un orden nuevo, grato para él. Sería injusto en este caso pensar que no toma en serio ese mundo: por el contrario, toma muy en serio su juego y dedica en él grandes afectos. La antítesis del juego no es gravedad, sino la realidad. El niño distingue muy bien la realidad del mundo y su juego, a pesar de la carga de afecto con que lo satura, y gusta de apoyar los objetos y circunstancias que imagina en objetos tangibles y visibles del mundo real”.

“El juego de los niños es regido por sus deseos...”. [Subrayado mío]

El hecho de que todas quieran ser *hermanas-hijas mayores* hace que se genere en el juego un cambio significativo en los papeles, pues deciden mejor jugar a ser *todas hermanas mayores*, haciendo a un lado al personaje de la mamá¹⁷¹ y de la hija menor o bebé presente en los juegos anteriores, tanto de esta sesión como de la primera.

Este cambio en los personajes que participan en el juego aparece ante el deseo de todas de poder utilizar los teléfonos, y al ser *todas hijas mayores* hacen que esto suceda, pues así sí pueden emplearlos. En otras palabras a partir del cambio en los papeles y, por lo tanto, en la dramatización realizan su deseo.

Al ser todas hermanas mayores ya no hay ida al *mercado*. Este emergente se sustituye por el de ir al *trabajo*. Algunas de las hermanas *salen al trabajo* y las otras *permanecen en la casa* –como en el juego anterior– mientras llega el ratero. Pero la que se queda en la casa es la *más pequeña* de las *hermanas mayores*.

Deciden que yo vaya al trabajo con otra de las niñas. Cuando le pregunto a esta niña sobre lo que hacíamos en el *trabajo* ella dice que *dibujos*. Esto me hace pensaren que puede haber una relación entre el *dibujo* y la *escuela* dependiendo de las edades de las niñas y las actividades que realizan en la escuela. En el caso de este grupo las dos niñas de 7 años van a la primaria, mientras que las otras dos continúan yendo a preescolar, en donde frecuentemente se realizan dibujos como parte de las actividades cotidianas. Esto hace que esta hipótesis se vea reforzada.

Mientras hacíamos los dibujos (trabajo) la niña con la que estaba me pide que diga que “*me dolía*” para llamar a las demás. Cuando llegan y les dice, ellas dijeron que ya no me podían *revivir* (*entonces estaba muerta*). Enseguida preguntaron que qué era lo que hacíamos en el trabajo y al saber que dibujos quisieron pasar todas a esta actividad, excepto la misma niña que en la sesión anterior continuó jugando a ser la mamá.

En esta sesión aparece nuevamente la *muerte* como *emergente de transición* de un juego a otro. No es extensible a todos los juegos, por lo que más bien podría pensarse como *emergente de cierre y elaboración* únicamente del “juego del ratero”, por lo que este juego en particular puede representar para las niñas.

Esta niña que no dibuja con las demás presenta la misma dificultad que en la sesión pasada para hacer el paso de la *acción* (*representación dramática*) a la *representación gráfica* (*dibujo*). Me parece significativo en la medida en que el dibujo es un lenguaje sumamente importante para los niños. Como comenta B. Aucouturier (2004:198-199)

“A través del dibujo libre se proyecta evidentemente la historia afectiva del niño,... y permite evacuar conflictos relacionales... la simbolización de sus pensamientos en el espacio (el dibujo) y en el tiempo (el escrito)”.

¹⁷¹ Pero no se hace por completo de lado, pues la misma niña que en la sesión anterior no quiso (o no pudo) dejar de jugar a ser la mamá cuando pasamos a los dibujos, dijo ser la mamá, aunque para las demás niñas todas éramos hermanas.

Por esto puede pensarse que para esta niña hay una dificultad en su historia afectiva que le impide expresarla (representarla) a través de sus dibujos. Ella manifiesta *angustia* cuando, al ver que todas las demás realizan dibujos, comienza a elaborar dibujos, pues es el único modo en que puede continuar jugando con todas. Desde que empieza expresa que “*no le sale bien*” y bajo esta situación realiza una serie de dibujos que va dejando inconclusos para iniciar con otros. (Véanse los *Dibujos D al I* en el **Anexo 2**)

Entre los dibujos que realiza me llama la atención que hace una bolsa (*Dibujo D*) como con la que estaba jugando cuando era la mamá. También hace *una familia de gotas* de agua (*Dibujo F*). Después de algunos otros dibujos se suelta en llanto porque no le salió la flor que yo le había hecho (*Dibujo I*) para que la coloreara.

Es muy interesante cómo asumen las demás niñas esta situación y cómo a partir de esto se pueden apreciar los modos en que relacionan entre sí. Primero, hay una actitud de *apoyo* generalizada a en todas las niñas, pues comienzan a ver su dibujo y a decirle que está bonito. Las demás niñas se sienten perturbadas por su llanto (tal vez porque *proyectan* sus propias angustias) y procuran hacer algo para que deje de hacerlo.

Una de las niñas, que es su *hermana mayor*, le dibuja una flor (*Dibujo J*) para que ya no llore, pero no deja de hacerlo. Después le hace una dibujo *igual* al que ella estaba haciendo (*Dibujo K*) y esto *tranquiliza* un poco a la niña.

En este momento interrumpe la sesión la psicóloga que nos acompaña siempre para decirles que se perdieron unos juguetes la sesión anterior y que quiere saber quién los tomó. Es interesante ver cómo en este momento el grupo *se divide* en dos subgrupos, pues se echan la culpa unas a otras.

Me interesa destacar como se dan *las relaciones entre las niñas*. Primero se *apoyan* entre todas y quieren evitar que una de ellas sufra; cuando están juntas la *igualdad* que perciben que tienen entre ellas es un aspecto valorado, tranquilizador y que les gusta. En presencia del *personal de la institución* aparecen ciertas *dificultades entre ellas*, aunque en ningún momento dejan de *apoyarse*, pues la responsabilidad del “robo de los juguetes” está discutiéndose entre dos de ellas, pero las otras dos se alían con cada una de modo que *ninguna quede sola*.

Además de todos estos emergentes o elementos que permiten observar los modos en que las niñas se vinculan entre sí, puede verse cómo éstas son distintas en presencia del personal, lo que me recuerda la primer sesión cuando ellas expresan que se *ponen de acuerdo* sobre su comportamiento y actitudes con los adultos.

En los dibujos que realizan las demás niñas parecen dos iguales (*Dibujos A y B*), porque una de las niñas le *copia* a la otra, que es la misma niña que hace un dibujo como el de ella a su hermana menor para que deje de llorar. Las niñas después de enseñarme sus dibujos quieren jugar a la *escuelita* y me piden que sea la maestra. Deciden que el juego consistiría en que la maestra les pide que hagan un dibujo y cuando terminan descubre que *se copiaron y las regaña*.

Primero aparece el emergente del *regañó*, tal vez ante la inconformidad de una de ellas porque hicieron igual su dibujo, pues ella es quien hace la propuesta. Pero después de que entra la psicóloga e interrumpe la sesión para llamarles la atención por los juguetes que no aparecían, surge en el juego el emergente del *castigo*.

Piden que las *regañe* “*de mentiritas*”, que las *acuse con la mamá* y que las *castigue*. Cuando pregunto que en qué consistiría el castigo dicen que en dejarlas paradas con los brazos alzados mirando hacia la pared.

Es interesante cómo aparece la asociación entre el *regañó*, que después incluye el *castigo*, mostrando los modos en que *se relacionan con el personal* de la institución, manifestándose al mismo tiempo en contra de las prácticas de “Casa-Hogar”. Pero igualmente aparece la relación entre el *acto de delatar* con el *regañó* y castigo, pues se manifiesta la práctica institucional que hay en los edificios en los que hay una niña que sirve de enlace con las “mamis” y éstas a su vez de enlace con el equipo multidisciplinario para reportar (acusar) el funcionamiento de los edificios y el comportamiento de las niñas.

En esta dramatización también está el personaje de la mamá, representado por la niña que no quería hacer dibujos, y que *va por sus hijas a la escuela* pero que no participa en la elaboración de dibujos.

Esto reviste un interés particular, puesto que las niñas de “Casa-Hogar” asisten a una escuela regular en la que van las mamás de los otros niños a buscarlos y dejarlos a la salida y entrada de clases. No obstante, lo que hacen en “Casa-Hogar” es ir a buscar a las niñas un poco antes de la salida para “evitarles” esta situación¹⁷².

A pesar de esta situación las niñas saben lo que pasa en la escuela. Entonces, mediante este juego las niñas realizan *el deseo de que su mamá vaya por ellas a la escuela* y se las lleve a sus casas.

Me pregunto si la práctica institucional de “evitar” que las niñas presencien esta situación no genera en ellas una mayor angustia, porque puede aparecer en la fantasía de las niñas el hecho de que también vayan sus *mamás (objeto bueno)* a buscarlas, pero la *institución (objeto malo)* impide (las “saca”–“roba” antes) que se dé el encuentro. Si este fuera el caso, esto podría ayudar a comprender el porqué de tanta angustia en una de las niñas al realizar los dibujos, pues recuérdese que los dibujos están asociados al trabajo y los lugares en los que las niñas “trabajan” –hacen dibujos– son la *escuela* y el *área de psicopedagogía* de “Casa-Hogar”.

Al igual que en el resto del *desarrollo de la sesión* en este juego aparece la *hermana mayor* en los personajes de la dramatización en un lugar destacado. El juego consiste en realizar dibujos iguales, al terminarlos la maestra se da cuenta y las regaña, castiga y acusa con la mamá cuando llega a buscarlas, pero la mamá no se molesta. Se van con la mamá y el juego vuelve a empezar, pero ahora otra de las niñas pide ser la maestra y deciden que yo sea una

¹⁷² Para ampliar esto puede consultarse el apartado de *Prácticas Institucionales “Las condiciones de encierro”*, que se encuentra en el **Capítulo 1**.

de las hermanas, aclarando una de ellas “A ti te regañan más fuerte por habernos copiado porque tú eres la hermana mayor”.

Nuevamente la hermana mayor aparece en un lugar diferenciado del resto de las hermanas. Si bien antes era la que tenía *más privilegios*, ahora es la que ante una situación desfavorable (regañó-castigo) es la que tiene *mayores responsabilidades*.

Continúa apareciendo el *teléfono* como emergente que permite la comunicación *con los de afuera*, con la mamá, pues a través de este medio le avisan a la mamá cuando *ya puede* ir a buscarlas a la escuela, cuando ya terminaron.

Aunque la niña que era la mamá eligió su papel, ahora que no puede entrar debido a que la mamá no va a la escuela con sus hijas, toca continuamente y quiere entrar al juego o que termine pronto la actividad para estar incluida en la misma.

Por cuestiones de tiempo tiene que terminar el juego de la escuelita. Las niñas deciden que ya puede ir por ellas la mamá y que de este modo concluya.

En el cierre de la sesión les pido que hagan comentarios acerca de lo que les ha parecido el “trabajo” que hemos realizado, es decir, que lo evalúen. Ellas valoran favorablemente el espacio y, como al inicio, manifiestan una *espera-añoranza* por la siguiente sesión de juego, ya que comienzan a hablar de lo que haremos en la próxima ocasión.

Antes de salirnos ellas toman mis cosas y quieren que las acompañe a sus edificios. Sin embargo, la psicóloga pide hablar conmigo un momento¹⁷³ y las niñas me esperan jugando, pero *sin soltar* mis cosas. Una vez más fingen no hacerme caso, pero cuando me despido de ellas todas salen corriendo y quieren que *las lleve a su edificio* (como en el juego *la mamá lleva a sus hijas a la escuela y luego va por ellas*). Todas se despiden de mí dándome un beso.

Es curioso como tanto al inicio como al cierre de la sesión aparecen elementos que manifiestan lo significativo que les está resultando el espacio de juego y la transferencia central positiva, que ha propiciado que se apropien fácilmente de la tarea.

2.3.3 Sesión de juego 3

A esta sesión *no asistió* la psicóloga que nos acompañaba y que abría el espacio de juego en todas las sesiones. Por tal motivo, a mi llegada tuve que ir a buscar a las niñas y después pedir que nos abrieran el espacio.

¹⁷³ En la plática con la psicóloga me manifiesta nuevamente su inconformidad e incompreensión sobre el trabajo que estoy realizando. Además, me pide que ponga reglas claras en torno a lo que pueden y no hacer, reglas que estén acordes con las de “Casa-Hogar”. Además, al igual que lo hace con las niñas, me amenaza diciéndome que si yo permito que se peguen entre ellas y no les digo nada ella va a tener que reportarlo.

Primero encuentro a una de las niñas que dice no querer ir a jugar. Estaba con otra niña de su edificio que es mayor que ella. Lo dejo a su elección y finalmente sí se integra con el grupo, diciendo que la estaban persiguiendo otras niñas. Después veo a otras dos niñas y comenzamos a buscar a la que faltaba, pero no conseguimos encontrarla y decidimos irnos al espacio de juego porque ya era tarde.

Al llegar al espacio las niñas invitan a *la niña mayor* (9 años) a que se *quede a jugar*. Y comienzan a hablar del juego de la escuelita, que habían realizado en la sesión anterior. Reparten los papeles asignándole a la invitada el de *mamá*. Otra niña decide ser la maestra y las demás somos las alumnas-hijas.

Desde el inicio de la sesión aparece, como ha sucedido en las sesiones anteriores, una *continuidad en los juegos* a pesar de la presencia de una niña que no pertenece al grupo de los talleres, aunque sí al grupo institucional, puesto que pertenece al mismo edificio que las demás.

Aunque, si bien la invitan¹⁷⁴ para que se quede en la sesión de juego, puede verse una *tensión* entre la *inclusión o no* en el juego o más bien en el grupo del taller. Por un lado, le asignan el papel de *mamá*, lugar significativo para las niñas, como ha podido observarse en las sesiones anteriores y porque le piden que vaya a *recogerlas a la escuela*. Pero, por el otro, lo que hace la mamá en el juego es irse a “La Casita” y permanece fuera del juego mientras las hijas están en la escuela, en “La Cámara”.

“Vamos a jugar a la escuelita... yo soy la maestra... tú eres la mamá” (dirigiéndose a la invitada)

“Tú nos llevabas a la escuela”

“Nos íbamos a la casa y de ahí nos llevabas a la escuela... la mamá no va a la escuela”

Y a pesar de que la invitada quiere entrar una vez iniciado el juego, las niñas no la dejan diciéndole que hasta que terminaran las clases. Estuvimos un largo tiempo en esta actividad.

La presencia de la invitada en el inicio, desarrollo y cierre de la sesión resulta significativa y me permite observar *las relaciones entre las niñas con las mayores* y enfatiza en términos del proceso grupal –como se verá más adelante– el emergente de *la hermana mayor* que ya había aparecido en las sesiones precedentes.

En el juego de la escuelita se retoman los dibujos y quieren que nuevamente nos copiemos y nos regañen (véanse los *Dibujos A y B* correspondientes a este momento de la sesión). Sin embargo, aparece algo nuevo e importante, una de las niñas dice que ella no jugará a eso pues ella quiere hacer *cosas de verdad* de la escuela y se pone a hacer unas sumas. Este cambio, como se observa con más claridad después, obedeció a *presumirle y mostrarle* a la

¹⁷⁴ Una de las niñas (la hermana mayor de la niña que no encontramos) en un principio no quiere. Yo comento que tienen que estar todas de acuerdo y ella decide después que mejor sí se quede.

invitada que sabe y que, consecuentemente, *ya es grande* como ella (*identificación*) porque sabe hacer “*cosas de verdad*”.

La niña que es la maestra me ayuda todo el tiempo a hacer mi dibujo “copiado”, prácticamente puede decirse que lo hace ella. Digo que me salió mal –tal como lo había dicho la niña que lloró la sesión anterior– y ella dice “*Yo te lo hago*”. Esto me hace pensar que talvez era lo que ellas esperaban que yo hiciera cuando la otra niña manifestaba su angustia al realizar sus dibujos.

Mientras jugamos a la escuelita las niñas me comentan que se irán la próxima semana de *viaje* a Guanajuato –*paseos*–, remarcando que irán todas. Se muestran entusiasmadas por esto. Aunque en este momento únicamente aparece el emergente y no se retoma en el juego, considero significativo señalarlo en tanto que es retomado más adelante.

Concluye el primer juego. Le dicen a la invitada que ya puede ir a buscarnos. Y la niña que estaba haciendo “*cosas de verdad*” de la escuela le propone a la maestra que no deje *tarea para la casa*. Le pide a la *mamá* que le ponga restas, luego le pide que le ayude y, finalmente, le dice que revise si están *bien hechas*. A nosotras nos dice que hagamos un dibujo explicándonos que la diferencia en la tarea se debía a que ella es la *hermana mayor* y *nosotras estábamos chiquitas*.

Con todo esto puede apreciarse cómo el *deseo de ser grande*, elemento importante que suele aparecer en el juego de los niños, en este caso se orienta al *deseo de ser hermana mayor*, como parte de una *identificación* importante que hay entre las niñas. Pero igualmente puede apreciarse una cuestión de *aceptación*, que remite en última instancia a una *demanda de afecto* de la niña menor a la mayor. Las niñas pequeñas buscan la *aprobación de las mayores*, aprobación que generalmente se busca en los adultos, pero que, como se aprecia en este caso, aún cuando yo estaba ahí y la transferencia central con este grupo se manifestaba de un modo positivo, ellas otorgan un lugar más significativo a las otras niñas (mayores) en el sentido del reconocimiento y la aceptación, demanda de cariño (deseo del otro) e identificación.

Todo esto da cuenta de los *vínculos que se generan entre las niñas* como parte de los modos de convivencia que hay en la institución, en particular como una relación familiar en donde se aprecian *desplazamientos* del lugar que ocupan los padres, apareciendo en su *las otras niñas en sustitución*.

Esto en sí mismo habla, también, de una *resignificación de los vínculos* que tradicionalmente se atribuyen a la familia, particularmente a la *función materna y paterna*, surgiendo en su lugar las *relaciones entre las niñas* (tal vez el *vínculo fraterno*) que viven en la institución.

Después de hacer la tarea deciden que volveríamos a la escuela para seguir jugando. Dicen que es el *último día de clases, día de la despedida*, y que era una clase abierta para que pudiera *estar la mamá*. Me parece que este emergente del *último día-despedida* se relaciona con el tema de los *paseos*, pues antes habían comentado que se irían de viaje y por lo mismo no jugaríamos la siguiente semana.

Además, resulta interesante como después de mantener “excluida” del espacio de la escuelita a la invitada, aunque incluida en el juego, modifican el juego con la finalidad de que ella pueda estar presente (*inclusión*) sin *dejar de ser la mamá*. Esto último también ilustra lo que venía comentando sobre el lugar de las niñas mayores y de los vínculos entre las niñas, pues excepcionalmente a lo ocurrido en sesiones anteriores en esta caso vuelve a comenzar el juego pero *no se modifica o reasignan* los papeles de la dramatización.

Fuimos todas al espacio de “La Cámara” y comenzamos a hacer dibujos “sin copiarnos” según ellas deciden. Durante el tiempo que estamos en este espacio continúan apareciendo emergentes que permiten observar como el discurso grupal y la sesión de juego se organiza a partir de la importancia que tiene la invitada como *la mayor* del grupo.

Mientras dibujábamos ellas me pidieron que le *mostrara a la invitada* los dibujos que habían hecho en las sesiones anteriores. Todas se muestran *entusiasmadas* de poderse los enseñar y le presumían los dibujos que habían elaborado. Además, al realizar los dibujos (véanse los *Dibujos E, F, G y H*) pude apreciar cómo en esta ocasión las niñas se esmeran porque quede “bien”, “bonito”, su dibujo.

Cuando la invitada utiliza un material (tiritas de papel) que nunca habían utilizado las niñas y que no les había llamado la atención antes a pesar de haber estado siempre disponible para ellas, todas las demás emplean este material en los dibujos que estaban haciendo. Esto muestra a través de la *imitación*, aspecto continuamente presente en este grupo en el juego de copiar los dibujos, una *identificación* con la invitada, la *niña mayor*.

Ya que estaban concluyendo los dibujos comentan “Ya que acabemos nos íbamos de *vacaciones*” y explican que por eso era el *último día*, apreciándose claramente la *asociación* que hacen las niñas con relación a los *paseos* y el hecho de ser el último día de clases en el juego. Pero esto también está asociado a otro emergente. Al concluir con los dibujos dicen querer ir a “La Casita” para jugar a una *fiesta de cumpleaños*. Aunque este grupo no construye el sentido de esta relación, puede suponerse de acuerdo a lo observado en el otro grupo, en el que se analizó la asociación que existe para las niñas entre *paseos* (*viaje-vacaciones-afuera*) y *fiesta*.

Si bien el sentido de esta asociación entre emergentes no es construido por el grupo, hay otro aspecto del emergente de la *fiesta de cumpleaños* que sí, a saber: su relación con *la edad*.

La sesión se ha organizado en su desarrollo fuertemente a partir de la presencia de la *niña mayor*, de cómo se *vinculan entre sí las niñas* en la institución y del *deseo de ser grande*, de ser *hermana mayor*. Con este emergente se reafirma esta situación pues enseguida comentan que es la *más grande* de las hijas la que cumple años, lo que significa a su vez que *se hace más grande* pues se celebra un año más de su nacimiento.

A pesar de que a través de este juego y del cumpleaños realizan el *deseo de ser mayor* me parece igualmente importante que la invitada durante toda la sesión es mantenida en el papel de *la mamá*, lo cual significa que sus hijas no pueden en ningún momento ser

mayores que ella. De algún modo, puede decirse que, respetan o desean mantenerla siempre en este lugar *de mayor* con todo lo que ello significa para las niñas.

Pasamos gran parte del tiempo decorando la casa, mientras la invitada prepara a la niña de la que será el cumpleaños, le hace un vestido y un reloj-pulsera de papel. Comentan que es sorpresa y que no la podemos ver. Surge el emergente de los *regalos*, diciendo que cada una de nosotras debemos darle algo a la festejada por su cumpleaños.

Mientras se decora el espacio y porque les está gustando mucho me piden que *se conserve* decorado para poder jugar la próxima vez. Con esto puede apreciarse lo significativo del taller para ellas, además de la posibilidad de dar continuidad a sus juegos, como ha sucedido a lo largo de las sesiones. Empero, también manifiestan el deseo de que *todo permanezca igual en su ausencia* pues saben que no estarán para la semana siguiente.

Asociado a esto, y dando un giro a lo sucedido en la sesión, dicen que mejor el cumpleaños sería de la *hija más chica*. Me pregunto por el sentido de este cambio en relación con su ausencia –paseos– para la siguiente sesión, ¿podrá pensarse como una *regresión*?

Como el tiempo estaba concluyendo les comento que debemos realizar la fiesta y ellas preparan todo. La *celebración* consistió primero en que la festejada nos mostrara su vestido; luego le cantamos las mañanitas y le echamos una porra; y, finalmente, le entregamos sus regalos.

Ya para el cierre de la sesión las niñas insisten en dejar el espacio como lo habían arreglado y por lo mismo no quieren recoger. Acordamos finalmente dejar los decorados de la fiesta y recoger todo lo demás.

Ellas me piden que *vaya a jugar con ellas* al día siguiente porque ellas no estarán la semana siguiente. Les explico que no es posible y enseguida quieren saber cuántos días más voy a ir a jugar con ellas y con quienes juego los demás días que voy a la institución. Después de recoger todo y agarran mis cosas. Dos de las niñas se pusieron mi sudadera y así bajaron las escaleras.

Al bajar nos encontramos a la niña que no aparecía, quien se puso triste al vernos juntas bajando del espacio de juego. No fue porque se había quedado dormida. Las demás le contaron lo que hicimos en la sesión. Ella se mostró tranquila y conforme cuando dije que la esperábamos para la siguiente ocasión.

Todos estos elementos dan cuenta de la *transferencia central positiva* del grupo, que aún en presencia de la invitada no se modifica.

En esta ocasión no me piden que las acompañe a su edificio, tal vez porque estaba la invitada, pero se despiden efusivamente (cariñosamente, dándome un beso y un abrazo) de mí.

2.3.4 Sesión de juego 4

Llegando a la institución me voy al edificio a buscar a las niñas con la finalidad de que el taller comenzar a tiempo. Sin embargo, únicamente encuentro a una de ellas que dice no querer ir y que no ha visto a las demás. Le recuerdo que es la última sesión y le digo que la esperamos en el espacio de juego en caso de que cambie de opinión. Continúo buscando a las demás sin éxito. Me voy al edificio donde está la psicóloga para ver si las había visto y me las encuentro ahí, pues me estaban *esperando* desde hacía mucho tiempo. Al verme lo primero que quieren saber es *cuánto tiempo nos queda para jugar*.

Desde el inicio de esta *última sesión* las niñas muestran su agrado por el espacio y la importancia que le dan, pues lo *esperan con gusto*. Y aunque una de ellas no quiere ir, por lo que pasa después me parece que obedeció más a que no quería despedirse que a que no tuviera ganas de ir. Esta niña finalmente llegó¹⁷⁵ y se integró al juego.

Al llegar al espacio lo revisaron para ver si seguían los decorados que habían puesto en la sesión anterior pero no era así. Deciden jugar a la escuelita y a la familia. Una niña pide ser la mamá, otra la maestra, pero aclara que quiere ser *mi mamá*, yo seré en el juego tanto su hija –especificando que yo era *la más chica*–, como su alumna. Las demás niñas están de acuerdo con ser las hijas.

La niña que es la maestra dice que va a *arreglar todo* y que ella nos avisará cuando ya esté listo, pero me pide que yo me quede con ella explicándome que puedo hacerlo porque soy su hija. Las demás se van a “La Casita”, comentan que van a *decorar todo* para volver a hacer una *fiesta*.

Pueden apreciarse los elementos que han aparecido al inicio de la mayoría de las sesiones del taller y que siempre orientaron el trabajo que se desarrolló: la *continuidad en los juegos*, los juegos de la casa y la escuela y la *transferencia central positiva*, que se ve matizada por una demanda de presencia, *estar con ella*. No obstante, en esta ocasión el grupo se “divide” y comienzan a decorar ambos espacios. Además, recuérdese que el emergente de la *fiesta* en la sesión anterior aparece relacionado con la *despedida* lo que se acentúa en esta sesión por ser el cierre del proceso.

La maestra me puso a hacer “tarea” mientras ella decoraba el espacio y me dicta el contenido del *Dibujo C (Anexo 2)*. Al dictarme decide que mejor sea *la hija mayor* y que por eso ya sabía escribir. En este dibujo puede apreciarse como aparece el emergente del *fin de cursos*, relacionado con la *despedida* que están elaborando las niñas y que insistirá a lo largo de toda la sesión.

Para la decoración del espacio esta niña busca cosas en mi mochila. Encuentra los dulces que les llevaba, pues ya sabía porque les habían comentado las niñas del otro grupo. No obstante, no quiere que se los reparta, prefiere guardarlos para el final. Las demás niñas

¹⁷⁵ No sé si fue porque ella quiso o porque la trajo la psicóloga pues me preguntó por ella y le comenté que no quería ir. Después yo me metí a jugar con las demás niñas y ya no supe si fue a buscarla o no.

quieren jugar a la escuelita, pero la maestra no las deja, *no quiere*, pues quiere *mantenerme sola con ella* y dice que la decoración será sorpresa y que no pueden ver.

A pesar de que no quiere la niña, las demás se quedan ahí conmigo y dicen que quieren hacer lo mismo que yo. “Vamos a hacer lo mismo que ella” “Ahora te copiamos”. Empiezan a *copiar* lo que estaba escribiendo. La niña que lloró en la segunda sesión cuando dibujaba ahora hace un dibujo para estar con nosotras. Otra de las niñas también hace un dibujo que es interrumpido por la maestra para poder seguir arreglando el espacio y dice que es la hora del recreo y que deben irse todas. (Véanse los *Dibujos A y B*, respectivamente, en el **Anexo 2**)

Es interesante que aparece nuevamente el emergente de *copiarse*, manifestándose a través de la imitación y que remite a la *identificación* de las niñas, en este caso conmigo. Esto igualmente puede pensarse en relación con la acentuación de la *transferencia positiva* debido a que es la última sesión.

La maestra se da cuenta que hay una bolsa de dulces que sobra y le digo que es la mía y que si quiere podemos jugar con ellos. Entonces ella decide que serán los dulces de la *fiesta*. Y comienza a revisar el contenido de la bolsa para decidir cuáles iba a utilizar.

Las demás niñas estaban en “La Casita” y fue a buscarme la que era la mamá para decirme que se estaban peleando—pegando— sus hijas. Cuando llegué una de ellas se escondió porque tenía miedo de que la *regañara*. Sin embargo, le pedí que saliera para que pudiéramos platicar de lo que había sucedido.

Les pregunté qué había pasado y comenzaron a decirme que se habían pegado y se echaban la culpa unas a otras. Entonces les dije que eso no podían hacerlo en el taller, les comenté que en el espacio en el que estábamos todo se valía pero de juego y si ellas querían jugar a estar enojados podríamos *jugar con los cojines* y a ellos sí podrían pegarles si así lo deseaban y que podíamos imaginarnos que era alguien, pero de ese modo a nadie le haríamos daño.

Cuando sucedió lo de los golpes fueron muy interesantes las reacciones que tuvieron las niñas, les comenté que se podía estar enojado, pues todos en ocasiones nos sentimos molestos, lo que no se valía era pegarle a los demás. Se mostraron muy asombradas y no creían que yo les estuviera dando permiso de jugar a pegarle a un cojín.

Cuando comenzaron a jugar con los cojines, les pusieron los nombres de las que se habían molestado y aunque en un principio dijeron que era yo luego dijeron que mejor no que eran ellas. Una de las niñas ya no quiso seguir jugando y me dijo que prefería hacer un dibujo. La acompañé a “La Cámara” y le di el material. Cuando regresé a “La Casita” me encontré con que ahora el cojín me representaba a mí. En ningún momento me enojé con ellas y comprendieron que seguía tratándose de un juego.

Enseguida me pidieron que les ayudara a acomodar los cojines e hicieron una casita con éstos, una “...casita del perrito” en la que *se metieron* ellas. Me pidieron que les ayudara a construirlas con los mismos cojines que con los que estuvieron jugando. Pasaron mucho

tiempo jugando con los cojines pues hacían y deshacían la “casita del perrito”, se escondían en ellos, se aventaban sobre ellos o los usaban como resbaladilla.

Me resultó muy interesante lo sucedido ya que creo que, por una parte, descargaron su *agresividad*, y, por la otra, me surgió la hipótesis de que probablemente en un principio el hecho de que se hubieran pegado era un *desplazamiento* que se presentó entre ellas, puesto que con quien estaban enojadas en realidad era conmigo por el hecho de que el taller de juego se terminara y por el hecho de que yo me fuera y ya no las fuera a ver. Creo que esto les permitió darse cuenta de su enojo, a través del juego simbólico y de este modo *elaborar la despedida* manifestando sus sentimientos.

En todos los casos creo que se trató de una *transferencia* sobre lo que las niñas vivieron en su momento sobre la separación de sus familiares, es decir, el *sentimiento de abandono* que tienen las niñas por parte de sus familiares y el deseo de poder estar con ellos y de no sentirse de este modo era revivido, en el plano imaginario, a través de la despedida por el fin del taller.

El juego de la “casa de los perritos” aparece justamente después de la pelea y del juego de pegarle a los cojines. Puede pensarse como la *simbolización* de la *ambivalencia* que aparece en las relaciones. La casita de los perritos como seguridad, protección, incluso regresión imaginaria a los brazos de mamá. Casualmente mismos cojines que me representaban eran la casa del perrito, ese espacio de seguridad.

Esta actitud de las niñas hacia los cojines –pegarles primero y lo que comenzaron a jugar con ellos después de la descarga de agresión– me recuerda lo que Melanie Klein (1955:6) comenta sobre la actitud que mostraron los niños en las observaciones que ella realizó hacia los juguetes una vez que ellos habían descargado una *fantasía agresiva* hacia éstos, los que generalmente *representaban a sus hermanos*.

“(…), la culpa y el deseo de reparación pueden sobrevenir muy poco después del acto de agresión, y se hace aparente la ternura hacia el hermano o hermana que pueden haber sido dañados en la fantasía. La importancia de tales cambios para la formación del carácter y la relación con los objetos, como para la estabilidad mental, nunca serán exagerados”. [Subrayado mío]

Por otro lado, también resulta interesante pensar lo sucedido en relación con las nociones de *relación y uso de objeto*, tomando a D. Winnicott como referencia principal. Es preciso primero comprender la diferencia entre *relación y uso*. De acuerdo a lo que expone D. Winnicott (1971:119) la *relación de objeto* implica que

“El objeto se ha vuelto significativo. Han actuado mecanismos de proyección e identificación, y el sujeto se ve vaciado en la medida en que parte de él se encuentra en el objeto, aunque enriquecida por el sentimiento. Junto con estos cambios hay cierto grado de participación física...”.

Mientras que el *uso* implica una relación pero se suma a ella el hecho de admitir al objeto como algo externo al sujeto, es decir, el reconocimiento de algo que es no-yo, separación que hace el sujeto entre lo que es él y lo externo a él. Este proceso de separación, de ubicar al objeto fuera del sujeto, involucra a su vez –o, si pudiera decir, como condición– la destrucción del objeto y su supervivencia¹⁷⁶.

“El desarrollo de la aptitud para usar un objeto es otro ejemplo del proceso de maduración como algo que depende de un ambiente facilitador... Este paso (de la relación al uso) significa que el sujeto destruye el objeto... En otras palabras, descubrirá que después de “el sujeto se relaciona con el objeto” viene “el sujeto destruye al objeto” (cuando se vuelve exterior); y después puede venir “*el objeto sobrevive a la destrucción por el sujeto*”. Pero puede haber supervivencia o no. El sujeto dice al objeto: “Te he destruido”. “Te amo”. “Tienes valor para mí por haber sobrevivido a tu destrucción por mí”. “Mientras te amo te destruyo constantemente en mi *fantasía* (inconsciente)”. Aquí comienza la fantasía para el individuo”. (D. Winnicott, 1971:121)

En el caso del juego con los cojines la parte de la *destrucción del objeto* es evidente si se toma a ésta como los golpes que se dan entre las niñas y que después se los dan a los cojines. Por otra parte, puede pensarse que en este juego hubo una *supervivencia del objeto* por dos razones: en primer lugar, porque las niñas pueden seguir jugando entre ellas y toman al objeto que me representaba como material que les permite construir casas para meterse en ellas; y, en segundo, porque esto es llevado al plano del juego, lo que habla en sí mismo de ubicar al objeto en un plano exterior, si se parte de la noción de juego de D. Winnicott (1971), pues el juego se ubica en el *espacio potencial* que hay entre el sujeto (objetos internos-subjetivos) y su ambiente (objetos externos-objetivos).

Y todo esto a lo que conduce es a pensar en que en el *uso* hay una *relación de objeto*, por lo que, para las niñas *la relación que han establecido conmigo se ha vuelto significativa* y hay mecanismos de *identificación y proyección* entre ellas y de ellas conmigo.

Mientras sucede todo esto la niña que es la maestra continúa arreglando todo para la *fiesta*. Ya para el cierre de la sesión la maestra nos fue a buscar para avisarnos que ya estaba todo listo. Me pidió que fuera por todas las demás. En un principio no quieren ir, pero la maestra las *amenaza* diciéndoles que si no van no les dará sus dulces. Finalmente van las tres, pero dos de ellas dicen que continúan siendo los perritos.

¹⁷⁶ Me parece que con esta noción de *supervivencia* D. Winnicott deja un amplio margen para pensar en su significado, que únicamente puede ser comprendido en la particularidad del juego en que se manifiesta. Respetando este *margen* retomo el ejemplo que da D. Winnicott (1971:123) de supervivencia. En el contexto analítico se puede pensar que el *uso* de objeto “...depende de la capacidad del objeto para sobrevivir. (Tiene importancia que “sobrevivir”, en este contexto, signifique “no tomar represalias”). Si estas cosas ocurren en un análisis, el analista, la técnica y el marco analíticos aparecen como sobrevivientes o no de los ataques destructivos del paciente. Esta actividad destructiva es el intento de este, de ubicar al analista fuera de la zona de control omnipotente, es decir, en el mundo exterior”.

Cuando la niña que organizó la fiesta les asigna los lugares en la mesa que les tocaron y no están juntas una de ellas comienza a llorar de juego y la mamá explica que los perritos se quieren *sentar juntos porque son hermanos*. Finalmente se sientan juntas como querían.

Les pregunto qué era lo que estábamos celebrando en esa fiesta y ellas comentan “Es el fin de cursos” “Porque nos fuimos de vacaciones” “Sí nos fuimos de paseo”. Con estos comentarios aparece con claridad la relación entre el emergente de la *fiesta* y el de la *despedida* por ser el fin del taller.

Las niñas atribuyen el que sea la última sesión al hecho de que no estuvieron la semana anterior por haberse ido de paseo, porque saben que con el otro grupo hubo una sesión de juego más e, incluso, en algún momento cuando les digo que es la última ellas comentan que no es así porque les falta una¹⁷⁷.

Al concluir con la fiesta vamos un rato más a “La Casita” y siguen jugando con los cojines. Después les pido recoger el espacio, en esta ocasión lo hacen rápido porque quieren los dulces. Al terminar de recoger se los reparto los revisan y se los empiezan a comer.

Cuando les comenté que como ellas sabían esa era la última reunión una de las niñas –la que al principio no quería ir– se mostró triste y dijo que ella no lo sabía. Dejó de hablar y luego se sentó sola en un sillón y no estaba donde estábamos las demás. Yo le pregunté que qué le pasaba y dijo “Es que yo no sabía que era el último día” y se puso como a llorar.

Luego les enseñé los dibujos que habían hecho a lo largo del taller y les comenté que como se los había prometido se los llevaba. Después de darles los dibujos les pregunté que qué les había parecido el tiempo que habíamos pasado juntas y todas lo evaluaron positivamente.

Al repartirles los dibujos ellas comentan que no los tirarían, y una de ellas dice que mejor me los regala para que *me acuerde de ellas*, y las demás deciden hacer lo mismo, a excepción de una que dice que me dará sólo alguno porque ella sí los quiere guardar.

En ese momento entra la psicóloga para saber cómo íbamos, pues el tiempo estaba terminando. Hay dos niñas del edificio que fueron a buscarlas porque ese día les habían organizado una *cena*, una *fiesta de fin de vacaciones* en “Casa-Hogar”. Con esto aparece con mayor claridad el significado del emergente de la *fiesta* como *ritual de despedida* –entre otras cosas– en ambos grupos debido a que remite a una *práctica institucional*.

Antes de irse las niñas me piden que les haga un dibujo a cada una para que ellas también *se acuerden de mí*. Una de ellas me dice que mejor le haga una *carta* y se la hago, entonces las demás también quieren y les propongo que les haré uno a cada una y que se los enviaré

¹⁷⁷ Aunque estaban previstas cinco reuniones con este grupo no se realiza la última porque las niñas entran a clases la siguiente semana y ya no resulta tan sencillo juntarlas a todas, porque algunas de ellas asisten a clases en las mañanas y otras en las tardes. Además de que con el regreso a clases reanudan algunas actividades cotidianas que se suspenden temporalmente en el periodo vacacional, como la elaboración de tareas en el horario en que no asisten a la escuela.

después, pero ellas no quieren y deciden que mejor les escriba una carta para las tres. Después la misma niña que me pide la carta primero me pide que *le regale algo mío* y me pide un arete para ella y el otro para las demás y ellas acceden, comentando “Mañana te pones este arete, te lo cuelgas y pasado mañana esta (nombre de la niña)..., va? Y luego yo”. Les regalo los aretes, ellas se despiden dándome un beso y las gracias y se van.

Con estos últimos emergentes, *cartas y regalos*, puede apreciarse que ambos tienen relación con la *memoria*, quedar en la *memoria de los otros*, de los que *están afuera*. Puede pensarse que son utilizados por las niñas como objetos que hacen sentir una *presencia en la ausencia* y que disminuyen la sensación de abandono en tanto que “el otro” deja para ellas algo significativo.

Por otra parte, a lo largo de toda la sesión con este grupo puede apreciarse cómo van elaborando la *despedida* y el cierre del proceso grupal. A pesar de que puede ser doloroso para las niñas revivir escenas pasadas de su historia con relación a la separación, me parece que en esta sesión puede verse que logran *despedirse* a través de algunas elaboraciones.

2.3.5 Proceso Grupal “B”

Del mismo modo en que ordené en tres grandes temas todos los elementos que me parecían más significativos para elaborar el análisis y descripción del proceso grupal del *Grupo A*, lo hago ahora para el *Grupo B*, tanto por conservar un estilo y organización, como porque considero que los materiales se prestan para tal efecto.

Si bien el esquema es el mismo (¿Qué hizo el grupo con su tarea?; La organización (representación) del grupo; y Emergentes que insistieron durante todo el proceso), el contenido varía en función de lo que sucedió en el grupo, cómo construyó sus discursos y la elaboración de las producciones colectivas.

El hecho, por ejemplo, de que muchos de los juegos, dramatizaciones, que hicieron se *repitieran* a lo largo de todas las sesiones marca una particularidad y una diferencia significativa con relación a lo acontecido y, por consiguiente, al proceso del *Grupo A*. Por este motivo, como parte del contenido abordado en el inciso de los emergentes consideré pertinente incluir algunos comentarios sobre la recurrencia y características de los juegos de las niñas.

a) ¿Qué hizo el grupo con su tarea?

En el caso de este grupo la primer sesión, como inicio del proceso, resultó determinante para el desarrollo del taller en su totalidad, puesto que puede verse que definió la línea a seguir por las niñas con relación a la *tarea propuesta* y la *coordinación*.

Desde el comienzo del taller las niñas expresan de diferentes maneras sentirse en un ambiente positivo o favorable para poder jugar libremente a lo que ellas quieran, llevando juegos que han realizado en otros momentos, es decir, *apropiándose de la tarea*.

Esta comodidad con relación al espacio de juego debe pensarse en su relación con tres elementos que he identificado como centrales en este sentido:

- a) Las niñas *pertenecen al mismo edificio*;
- b) Como consecuencia de esto, las niñas *comparten* mucho más tiempo y actividades que las que se desarrollaban en el taller y *juegan por lo general juntas*, según los comentarios que hicieron durante el taller; y
- c) Al pertenecer al mismo edificio, comparten a la *misma psicóloga*, que además fue quien se encargó de observar el desarrollo del taller, y el trabajo que tienen con ella lo realizan frecuentemente en el *mismo espacio* que se desarrolla el taller.

Dados estos tres elementos puede entonces también pensarse que en este caso el logro de la apropiación de la tarea desde el inicio hasta el cierre del proceso obedece a que existe una *predisposición institucional*, es decir, el *dispositivo institucional* que existe en “Casa-Hogar” trasciende, además de atravesar, al *dispositivo de investigación* propuesto.

Con esto no quiero decir que en el otro grupo no fuera así, sino todo lo contrario. En este grupo el dispositivo institucional fungió como facilitador de la apropiación de la tarea, mientras que en el otro caso lo hizo como obstaculizador o barrera. Es decir, los grupos que existían antes del desarrollo de los talleres fueron *fuertes* en tanto agentes de la estructuración grupal en la consecución de los mismos.

Si bien tiene gran importancia las disposiciones institucionales, no puede restársele importancia a otros aspectos que contribuyeron en la apropiación de la tarea, a saber: *las transferencias lateral y central positivas*.

Las relaciones entre las niñas, es decir, la *transferencia lateral* desde un inicio es *positiva* y no tiene mucha movilidad a lo largo del proceso. Se perciben ciertas modificaciones en la sesión en la que está una niña mayor como invitada¹⁷⁸, pero continúa manifestándose únicamente en su aspecto positivo. En el único momento en el que se percibe tensión entre ellas es cuando el personal de la institución les llama la atención por unos juguetes que se

¹⁷⁸ Este punto está desarrollado con mayor profundidad en el siguiente inciso, razón por la cual no ahondo en él en este momento.

robaron, pero en el momento en el que ya no está el personal las relaciones entre ellas vuelven a mostrarse en su aspecto positivo.

Por otro lado, en la primer sesión hay muchos elementos que aparecen con relación a la *transferencia central positiva*, pero hubo uno que me interesa destacar en particular tanto porque lo considero como un punto crucial que definirá la actitud de las niñas a lo largo de todo el proceso, como porque manifiesta indirectamente una forma de *resistencia* de las niñas hacia las prácticas institucionales.

Me refiero al hecho de que las niñas al concluir la sesión quieren permanecer más tiempo jugando y no me hacen caso cuando les pido que recojan el espacio, y enseguida comentan entre ellas que *su acuerdo* era que *sí me harían caso*. A esto se le suma otro comentario que hacen al evaluar el trabajo de la primer sesión, puesto que me explican que en un principio no tenían ganas de ir al taller porque las *obligaban*, pero que al *verme decidieron que mejor sí querían*.

En ambos casos puede apreciarse que aún cuando en la institución hay determinadas normas y acciones que se llevan a cabo, con las que pueden o no estar de acuerdo las niñas, ellas toman una postura *activa, de resistencia* al poder que se trata de ejercer sobre ellas, y que implica que sean ellas quienes en todo momento toman decisiones sobre su forma de comportarse lo que está en relación directa con las prácticas institucionales, particularmente con el *sistema de castigos-recompensas*.

La *transferencia central positiva* se instaura desde el inicio del proceso y va a estar presente a lo largo de todo su desarrollo, acentuándose al momento del cierre como parte de la despedida, apareciendo en éste una demanda de *dejar huella o quedar en la memoria*.

Otro elemento que tiene relación con la *transferencia central positiva* es el de la *identificación* que puede observarse con cierta claridad en algunos momentos del proceso grupal, pero que principalmente se encuentra relacionada con la fuerza que tiene la *imagen materna idealizada* como organizadora del proceso¹⁷⁹.

En el cierre del proceso las niñas elaboran desde un juego con unos cojines la *ambivalencia* que sienten lo cual hace que se vea lo significativo del vínculo que hemos establecido entre nosotras, ya que tiene que ver con las nociones de *uso y relación de objeto*, apreciándose que para ellas hay una relación importante, pero la ubican en el mundo exterior (no-yo) lo que les permite el *uso del objeto* que implica destrucción y supervivencia (simbólicas).

Por la *transferencia positiva* tanto lateral, como central que se manifiesta en el grupo puede observarse una “mínima” *resistencia* (psicoanálisis) y una “máxima” *apropiación de la tarea* como rasgos característicos del proceso.

Las niñas construyen el espacio de juego como *privilegiado*, en consecuencia de vivirlo como *valorado* y, por lo mismo, lo *esperan* con gusto y quieren –según lo expresan en más de una ocasión– *aprovechar al máximo el tiempo* que duran las sesiones de juego.

¹⁷⁹ Véase en el siguiente apartado cómo se organizó el trabajo grupal desde este elemento.

Todos estos aspectos que caracterizaron el taller hacen que haya una comodidad para jugar y aparece *la continuidad en los juegos* e, incluso, llevan algunos que han desarrollado en otros momentos, lo que representa un rasgo singular del proceso dándole una tonalidad específica que repercute en la apropiación de la tarea.

Por último, me interesa comentar un elemento que estuvo presente en todo el proceso y que resulta importante para las niñas según lo que pude apreciar. A lo largo de las sesiones, en los juegos y discursos colectivos, las niñas *elaboran continuamente las ausencias*, manteniéndolas en tensión con las *presencias*.

En el inicio del proceso introducen el juego del ratero, a través del cual escenifican la *presencia-ausencia* continua de ciertos personajes y el modo en que las niñas concluyen el juego implica *la muerte* (simbólica) de algún personaje. Además de este juego en el desarrollo del proceso está el juego de la escuelita en el que hay *ausencia de la mamá* que las va a *recoger* (*presencia*) cuando terminan las clases. No es la excepción el cierre en donde hay muchos elementos que, manifestados en la despedida, les permiten elaborar ausencias-presencias.

Tomando lo que comenta Maud Mannnoni (1993:23) puede comprenderse el trabajo que hacen las niñas al llevar al terreno de juego estos elementos.

“Freud muestra entonces el modo en que la dramatización escénica introduce una “ligazón de la pulsión de muerte con la pulsión de vida”. En el transcurso del juego el sujeto efectúa un trabajo que torna posible la elaboración psíquica de la pérdida de objeto...” [Subrayado mío]

Esto también ayuda entonces a comprender, por una parte, la *repetición* en los juegos, principalmente en aquellos en que se está construyendo una elaboración; y, por la otra, la *continuidad* en el proceso y en los juegos, que fue un rasgo característico de todo el proceso.

b) La organización (representación) del grupo

Al igual que con el otro grupo, en éste son dos las *imago*s que dentro del conjunto de los organizadores psíquicos grupales “*Las imago*s y *complejos familiares*” (R. Käs, 1976) estructurarán la representación del grupo, constituyéndose como la fuerza que dio sentido a los movimientos, juegos-dramatizaciones, discursos grupales y producciones a lo largo del proceso, a saber: *la imago materna y fraterna*. Empero, en este grupo la *imago fraterna* estará con mayor presencia y fuerza que la materna.

Desde la primer sesión de juego está presente la *imago materna idealizada* como organizadora en el juego del ratero, pues es la “*salvadora*” de las amenazas externas (ratero), pero además está en la *fantasía de Regreso*, esperado por las niñas.

Para Melanie Klein (1952:1-2) la idealización de un objeto puede pensarse como la respuesta defensiva de un sujeto ante la presencia de objetos amenazantes.

“(...); el amor y el odio, así como los aspectos buenos y malos del pecho, son mantenidos bien separados los unos de los otros. La relativa seguridad del lactante descansa sobre la posibilidad de transformar el objeto bueno en un objeto idealizado, como protección contra el objeto peligroso y perseguidor”.

Me parece interesante esto en tanto que la *imago materna* se idealiza porque hay otro objeto que se ha percibido como peligroso y perseguidor. En el juego del ratero la amenaza –representada por el ratero– la viven las hijas o hermanas que *permanecen dentro de la casa*. Con los elementos aportados en el juego puede entonces pensarse a manera de hipótesis que la *institución* (que de algún modo pueden sentir las niñas que las robó de sus casas) es construido por ellas como *objeto malo* y la *mamá* como *objeto bueno idealizado* que en su *regreso* puede “salvarlas” de la amenaza que les representó (representa) “Casa-Hogar”.

Como aspecto característico de esta imago organizadora, además de la fantasía continua de su *regreso*, está muy marcado el *deseo de presencia* que aparece en el juego del ratero, pero igualmente en el de la escuelita cuando lo realizan en la dramatización al hacer que sea la mamá quien vaya a recogerlas a la escuela.

Si bien la fuerza y presencia de la imago materna está presente en el grupo también está la *fraterna*. Una diferencia muy importante entre ambas es que la primera puede decirse que se mantiene en el plano de la *idealización*, mientras que la segunda en un plano más *real*, en el orden de *las relaciones efectivas diarias*.

En el caso de este grupo, que está conformado por las niñas más pequeñas de “Casa-Hogar”¹⁸⁰ no sólo la *imago fraterna* se constituye como un organizador central del proceso, sino que dentro de este es de particular importancia el papel y lugar de la *hermana mayor*, como lugar deseado y privilegiado por las niñas.

Pudo observarse cómo para las niñas no sólo es importante *ser grande* –deseo presente en todos los niños y en sus juegos a esta edad–, sino que el deseo está referido a ser *hermana mayor* –*niña mayor*, lo que habla de una fuerte *identificación* entre las niñas y no tanto referida a los adultos, lo cual es singular de las formas en que construyen los vínculos las niñas de “Casa-Hogar”.

¹⁸⁰ Esto de las edades puede leerse como otro de los *atravesamientos* que dieron forma al proceso en tanto una disposición que trascendió al dispositivo de investigación.

En un principio (segunda sesión) esto puede apreciarse cuando en el juego del ratero hay un cambio en los papeles y deciden que todas seamos hermanas mayores, lo que remite a la *igualdad* y a la *identificación* que se da entre las niñas del grupo y con las demás de “Casa-Hogar”.

“Las identificaciones con los otros son procesos que les permiten a los miembros del grupo un trabajo de apuntalamiento del deseo: si se intenta delimitar las semejanzas y las diferencias entre los sujetos, las semejanzas permiten apuntalar el deseo, mientras a través de las diferencias se rechaza lo que se opone a él y se comienza a deslindar lo que es irreducible”. (A. Missenard, 1972:379)

Esta búsqueda por ser semejantes, relacionada con el deseo y, por lo tanto, con la identificación, igualmente se observa en los juegos de la escuelita en los que el emergente de *copiar* aparece con insistencia en el proceso.

En este sentido *la identificación* en el proceso está referida a ellas mismas. Pero en el desarrollo del proceso con la presencia de la invitada (niña mayor) en una de las sesiones surge la identificación referida a las *niñas mayores* de la institución. Asimismo en el cierre se observa la identificación conmigo como eje central.

Aunque es posible identificar estos momentos a lo largo del proceso con relación a la identificación, me interesa destacar los dos primeros en tanto que remiten en ambos casos a las *relaciones* que se dan *entre las niñas*, pero también porque fue más acentuada su presencia, y dada su recurrencia puede decirse entonces que resultan más *significativos*.

Con la presencia de la niña mayor en el grupo aparece la identificación acompañada por una *demanda de afecto y aceptación* hacia ella. Esto puede explicarse si se tiene presente la relación que hay entre *identificación y deseo*, como lo comenta A. Missenard (1972:351 y 354, respectivamente).

“... la identificación es articulada al deseo (y a la fantasía). El deseo del que se trata explícitamente es el de otro, pero también el del sujeto”.

“El niño logra así la seguridad narcisista gracias a su identificación con el objeto que responde al deseo de la madre...”.

En la tercer sesión puede observarse con claridad que gran parte de los juegos y discursos se encuentran en relación con lo que se percibe que es *el deseo del “otro”*, específicamente, *el deseo de la niña mayor*.

Generalmente se ha trabajado que el deseo de los niños se construye en relación con lo que ellos perciben como el *deseo de los adultos*, específicamente de la *madre* (véase por ejemplo a D. Winnicott, 1971). No obstante, aquí aparece que el *deseo de las niñas (menores)* se construye y constituye en relación directa con lo que perciben que es el *deseo de las otras niñas (mayores)*, lo que no es poca cosa en términos de las relaciones que se establecen entre ellas.

Esto está presente de manera explícita en los juegos de las niñas. Primero, en la segunda sesión, las niñas hacen una transición de la mamá a la hermana mayor, como si para ellas esta última pudiera *ocupar el lugar* de aquella en *sustitución*. Pero también en la tercer sesión cuando le asignan a la invitada el papel de mamá (lugar en que la mantienen durante toda la sesión) y le piden que vaya a recogerlas a la escuela, realizando con ello un deseo que habían manifestado desde la segunda sesión. Además en esta sesión una de las niñas le pide que le ponga tarea y la revise, que *vea* que sabe hacer “cosas de verdad” de la escuela. Las demás niñas también quieren que *vea* sus dibujos anteriores.

Esta demanda, matizada por la *demanda de la mirada*, puede verse también en un dibujo que produjeron en la primer sesión cuando aparece la denuncia y resistencia a la práctica institucional de la *exclusión* que se ejerce sobre ellas a través de los *paseos*.

En el *Dibujo A* de la primer sesión (véase **Anexo 2**) están dos niñas fuera del circo. La *menor está llorando* y la *mayor que está a su lado la está mirando*. Sobre esta imagen (el dibujo) puede construirse una interpretación, que comento a continuación, a partir del estatuto que las representaciones gráficas (dibujos) tienen en la vida infantil, según lo que comenta R. Käes (1976:53).

“La elección del *dibujo* como instrumento de expresión de la representación incumbe a las propiedades proyectivas. El dibujo es un modo de expresión natural y familiar del niño... El niño experimenta cierto placer en su ejecución: su imaginación puede manifestarse libremente en él. Además, debido a su naturaleza misma, el dibujo es una imagen. Es la transcripción gráfica de una imagen mental construida por el niño a partir de la percepción del mundo y de sus propios esquemas. Es la imagen de una imagen, que no se confunde, ni con la realidad interna, ni con el modelo externo. Como todo lenguaje, la imagen gráfica constituye un sistema de signos que organizan una relación entre un significado y un significante”.

La *mirada en psicoanálisis* es *estructurante* del sujeto como puede encontrarse en el texto de Lacan (1949) que se llama “*El estadio en el espejo como formador de la función del Yo (Je) tal como se nos revela en la experiencia analítica*”. Resumo rápidamente la tesis del trabajo, no sin antes aclarar que este texto posee una riqueza inagotable en su lectura y que lo más recomendable es remitirse a él porque va mucho más allá de lo que aquí expongo y permite pensar muchos más aspectos que el de la mirada.

La constitución del *yo* o, más bien, de la *función del yo* –con todo lo que ésta implica– se da a partir de la posibilidad del sujeto de pasar de ver(se como) un *cuerpo fragmentado* a una *imagen ortopédica de su totalidad* (Lacan, 1949:90) (yo-ideal, línea de ficción en la que se sitúa al sujeto), lo que se consigue a partir del *retorno* (reflejo) a la *mirada* de una imagen tal.

Esta *función especular* –reflejo estructurante– es atribuida al *rostro de la madre* por D. Winnicott (1971), pues para él el bebé *se ve en* la madre y, entonces, la madre no es algo

que se ve, sino algo *dentro* de lo cual se mira. Pero da un estatuto más al hecho de mirar y ser visto, que no considero sea contradictorio con lo expuesto por Lacan y que resulta interesante para pensar en el dibujo.

“Cuando miro se me ve, y por lo tanto existo”. (D. Winnicott, 1971:151)

Retomando entonces el dibujo que una niña *mire* a la otra mientras ésta llora no es poca cosa, como acabamos de verlo. Entonces encontramos un punto interesante con relación al vínculo entre las niñas: la *función del retorno de la mirada* que atribuye D. Winnicott a la *madre* en este caso es “ejercida” por *otra niña*, apuntalando un lugar específico y muy importante a los vínculos de las niñas entre sí. Pero no sólo tiene importancia el hecho de que una niña ejerza esta función constitutiva para otra niña, sino que es igualmente interesante que esa otra *está llorando* y en este sentido la *mirada* apunta a una significación de *sopORTE del dolor*, del sufrimiento, además de reafirmar su *existencia* (su existencia para los otros) por el *acto de la mirada*.

Todo esto igualmente sirve para pensar todos los elementos que pueden apreciarse durante las sesiones de juego en lo que se refiere a las demandas de *verse unas a otras*, de *reconocerse* y de *estar juntas*.

Del mismo modo en que todo esto caracteriza la imago fraterna como organizadora, hay otro elemento que caracteriza el *vínculo entre las niñas*, a saber: el *apoyo, acompañamiento y soporte* que se brindan unas a otras.

Esto puede verse, por ejemplo, en la segunda sesión cuando les llaman la atención sobre los juguetes que no aparecen. Ellas conforman dos subgrupos a través de los que se *apoya* a cada una de las niñas a las que se les atribuye el robo. En esta misma sesión una de las niñas (la más pequeña del grupo) llora porque no le “salen bien” sus dibujos y las demás niñas tratan de tranquilizarla y la *apoyan* haciéndole dibujos para que no se sienta mal.

Por otra parte, en la primer sesión tocan el tema de los *paseos* y de la *exclusión* de una ellas al que hicieron ese día. En respuesta aparece tanto en el discurso, como en los dibujos (*Dibujos A y D*) un paseo al que sí asistieron todas, como una actitud de *acompañamiento, soporte y apoyo* que se suma al tema de mirada.

Con relación a este último punto pienso que la *resonancia* (Bejarano, 1972) que produce en las niñas el hecho de que a los paseos no asistan todas tiene que ver con su situación de vivir en una institución y por ello se comprende mejor el acompañamiento y se enlaza con el aspecto de los vínculos entre ellas. Tiene relación con una asociación entre la práctica institucional de la lista –ser excluidas del paseo– y sus historias, porque las niñas viven como *abandono* de sus familias su estancia en la institución. Los paseos están ligados con el “afuera” y la no asistencia –permanecer *encerradas* en la institución– con el “adentro”.

Por otro lado, la situación de *acompañamiento* a que hago referencia tendría que ver con un lugar que se dan entre las niñas como *compañeras*, no sólo de juegos, sino que también *compañeras* en lo que se refiere a *aminorar* el sentimiento de abandono, *resistir* contra las

prácticas institucionales que las remiten a sus historias de vida y ubicar su vínculo como lugar de *protección* entre ellas, lugar que generalmente se le otorga a la madre, desde el punto de vista teórico del psicoanálisis.

Con Lacan se ha modificado en alguna medida la “rigidez” con que en ocasiones se caracteriza la relación madre-hijo(a) y en general el lugar y papel de la madre, pues éste ha introducido en la reflexión del complejo de Edipo la noción de *función* quitando a la (una) persona (en particular) y dejando el papel, como comenta Hugo Bleichmar (1980:65)

“En primer lugar una aclaración: cuando en la descripción del Edipo que realiza Lacan se habla de madre o padre, lo que se está denominando tras esos términos son determinadas posiciones que puede ocupar un personaje, o mejor aún las funciones que realiza”.

En este mismo sentido al introducir Lacan la “*función*” abre un gran camino para mi reflexión, pues pareciera que en los materiales del *Grupo B* parte de la *función fraterna* engloba la *materna* y en consecuencia aquí se abre la pregunta sobre si alcanzan o resultan suficientes (pertinentes) estas teorizaciones para pensar en las relaciones entre las niñas¹⁸¹.

En conclusión, el grupo se organiza alrededor de una *imago materna idealizada* y una *imago fraterna efectiva-real* en las relaciones que están presentes en el acontecer, en lo cotidiano. Mientras que, en tanto funciones se ven por momentos fusionadas la fraterna y materna y englobadas en las relaciones que las niñas mantienen entre sí. Ambas imagos y funciones se constituyen para las niñas como *objetos buenos* que ayudan a *resistir y enfrentar* a la institución que tiene un carácter de *objeto malo*.

A partir de esta situación las relaciones entre las niñas se transforman y ocupan un lugar central en la vida de las niñas. Esta caracterización en las relaciones se parece más a lo que observó Claudia O. Ceniceros (1995:121-123) en su trabajo de tesis realizado con niños de la calle, en donde señala que se da una *relación de “carnales”* entre estos niños desde la cual se *protegen* mutuamente de todos aquellos que quieren provocarles algún daño, por una parte, y que en estos niños aparece la *familia agotada y estallada*, pero que existen “personajes vitales” –abuelos, tíos, hermanos y demás individuos– que se constituyen como “héroes anónimos”, puesto que han *soportado el deseo* de estos niños y, consecuentemente, de alguna manera *su existencia*.

¹⁸¹ Véase el apartado “*Los vínculos –relaciones– entre las niñas. “Tribalismo Institucional”*” del **Capítulo 3**.

c) Emergentes y juegos que insistieron durante todo el proceso

Para analizar los emergentes y juegos que fueron más recurrentes y significativos en el proceso del *Grupo B* he decidido ubicarlos dentro de ciertas *tensiones* que los caracterizaron y que facilitan su comprensión en la descripción de este tema.

Estas tensiones como *pares coexistentes*¹⁸² están manifestando el *conflicto siempre presente de la ambivalencia* que se da por la lucha entre las *tendencias de amor* (Eros) y *de muerte* (Tanatos) (Freud 1930¹⁸³) que puede verse en las *relaciones que las niñas sostienen con los otros*.

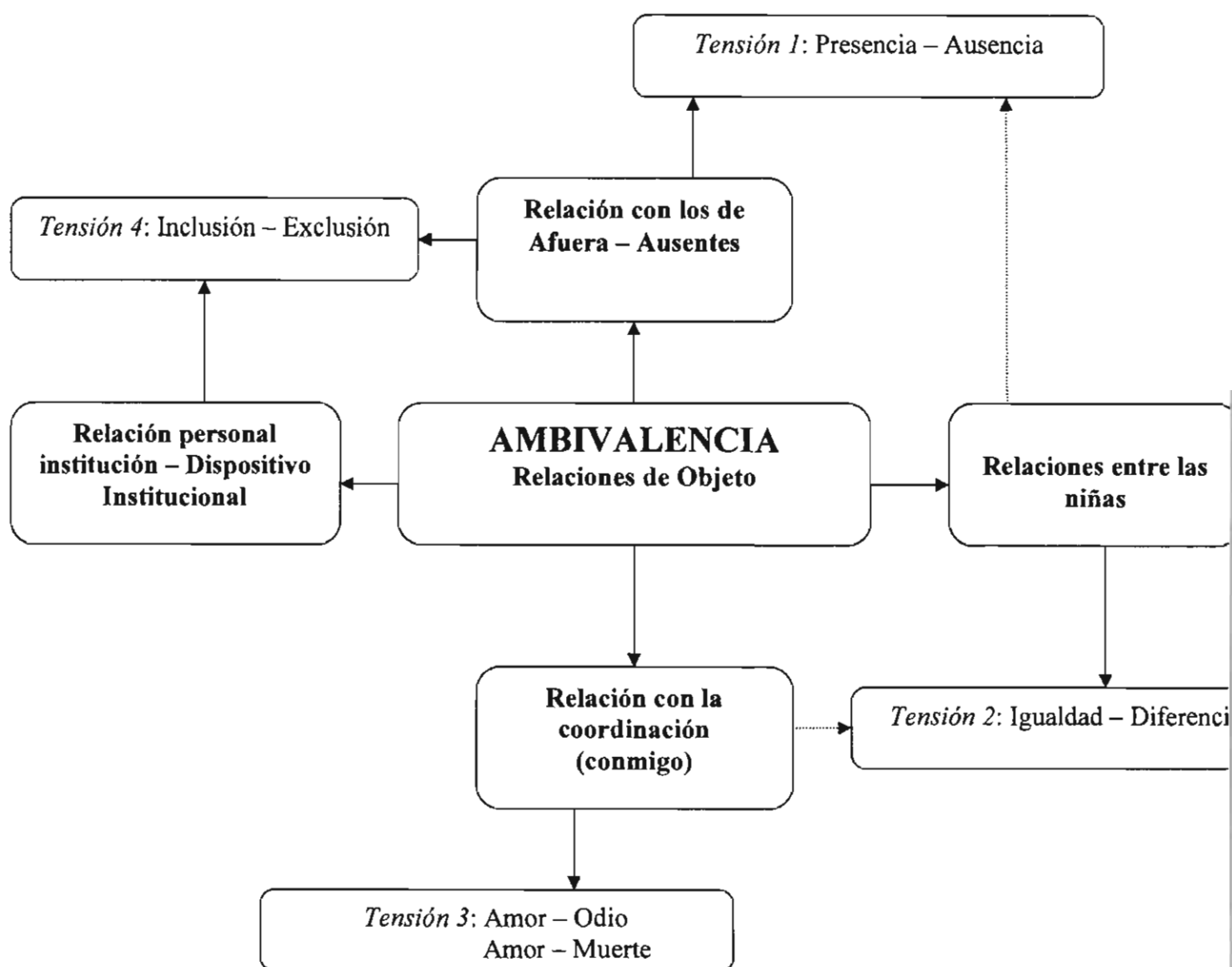
En otras palabras, cada una de *las tensiones* que se han identificado y en las que es posible comprender los juegos y emergentes del proceso pueden ubicarse como *la representación de la ambivalencia* que las niñas sienten y viven con algunas de sus *relaciones de objeto*. (Véase la *Figura 7*)

En consecuencia, a continuación comento los diferentes elementos (emergentes y juegos) del proceso en relación con cada una de estas tensiones, puesto que esto permite comprender mejor cómo aparecen en los discursos grupales los aspectos que ayudan a ubicar estas tensiones y, desde ellas, en qué consiste cada una.

¹⁸² Recomiendo que para entender a qué me refiero con las *tensiones* entre estos pares se consulte lo que expuse en las **Exhortaciones teórico-metodológicas** con relación a los pares sujeto (individuo) – sociedad y grupo – sociedad. La tensión es una forma de nombrar las múltiples interrelaciones que se tejen entre un par de nociones y su reconocimiento una propuesta para trabajar con ellas.

¹⁸³ Citado por Melanie Klein (1948) en su texto “*Sobre la teoría de la ansiedad y la culpa*”.

Figura 7: “Tensiones identificadas en el proceso, Grupo B”



Fuente: Elaboración propia.

Tensión 1: Presencia – Ausencia

A través del *juego del ratero*, en sus diferentes repeticiones, las niñas dramatizan la tensión entre presencia y ausencia que a su vez está relacionada con los emergentes *encierro* y *afuera*. De hecho por los elementos que aporta el juego podría pensarse que la finalidad del mismo consiste en llevar al terreno de lo simbólico –mediante la representación– esta tensión.

La *ausencia* de algunos personajes se representa en relación con un *peligro* o amenaza, el de ser robadas y que es el que organiza al juego en su conjunto. Es interesante en este sentido lo que comenta Juan Carlos Muñoz B. (1988:4) sobre la fantasía.

“... dentro de los mecanismos de defensa, a la fantasía es posible que se le considere ser elemento constitutivo principal de estos, y además que con ello se demuestra su carácter adaptativo, pues alivia relativamente la angustia, que puede provenir de un conflicto dado que no esté resuelto, o bien como un reflejo normal del proceso de pensamiento infantil, que se muestra mediante imágenes fantásticas o increíbles, figuras monstruosas, dragones, super-héroes, así como relaciones imaginarias...”.

Puede ser que el juego del *ratero* pensado y analizado en términos de fantasía corresponda a un mecanismo de defensa, alivie la angustia de algún conflicto no resuelto. No obstante, las fantasías son al tiempo que defensas, *realizaciones de deseos*, por esto se puede explicar que se espera la llegada tanto del *ratero*, como de la mamá o hermana, es decir, no hay huida o tal vez no hay esta posibilidad todavía en el juego, en la fantasía.

Además del peligro o amenaza que se representa en la *ausencia*, hay una serie de emergentes que permiten explicarla y que ayudan a no cortar por completo el vínculo. Cuando la mamá es la que sale de la casa están los emergentes de los *regalos y el mercado* como aspectos que justifican el hecho de que se vaya, mientras que el de *los teléfonos* como vía a través de la cual se puede mantener la comunicación y evitar el peligro. Cuando son las hermanas las que salen aparece el emergente del *trabajo*, asociado con los *dibujos*, como justificación de la ausencia. Todos estos elementos, así como el modo en que se dramatizan en el juego a su vez se encuentran en relación con el emergente *afuera* que es el que posibilita la representación de las ausencias.

Por otra parte, la *presencia* se encuentra relacionada con la posibilidad de *salvación ante la amenaza*, construyéndose desde el emergente del *tesoro* un poder mágico en la salvación que se otorga principalmente a la mamá. Esto está en concordancia con el hecho de que en este grupo la imago materna en tanto organizadora del proceso posee la cualidad de ser *idealizada*. Asimismo, la salvación se da como posibilidad ante la condición de *encierro* (emergente) de las niñas que permanecen en la casa.

Aunque la presencia implica la posibilidad de salvación, siempre que se concluye este juego está el emergente de la *muerte* que permite cerrar el juego y transitar a uno nuevo, pero que además pone ciertos límites a la figura idealizada de la madre, con lo que podría hablarse de una *elaboración de la separación* que hacen las niñas en respuesta a su situación efectiva de vivir en la institución.

Por último, gracias a este juego se está dramatizando la *relación con los ausentes*, con los que no están, pero también cuando se dan los cambios en los papeles y aparecen las *hermanas mayores* se dramatiza la tensión de la presencia-ausencia que tiene que ver con las *relaciones entre las niñas*, pues dada la asociación entre *dibujos y trabajo* y suponiendo que a su vez esto está asociado con lo que hacen en la escuela, lo que se representa de la ausencia es el único lugar y momento en el que las niñas se separan (cuando van a la escuela).

Tensión 2: Igualdad – Diferencia

Esta tensión estuvo presente en el proceso todo el tiempo a partir del emergente *copiar*, es decir, en el elemento *de la imitación*.

En el juego en el que apareció con mayor claridad y énfasis el emergente *copiar* con relación a la diferencia –dada su repetición– fue en el de la *escuelita*. Las niñas dramatizan esto en el juego a partir de que en una de las ocasiones en que estábamos haciendo dibujos una de las niñas le copia a la otra el que había hecho. Entonces aparece una demanda por reconocer la *diferencia* entre las niñas y se representa en el juego a través de los emergentes del *regañó y el castigo*.

Si en el juego de la *escuelita* se manifiesta el reconocimiento de la *diferencia* a través de estos emergentes, *copiarse (imitar)* será un eje central en todo lo demás del proceso como un aspecto que remite a la *igualdad*. En la primer sesión hacen todas osos puesto que yo propongo hacer uno; en la segunda y tercera están los dibujos que se copian como parte del juego de la *escuelita*; también en la tercera imitan a la niña invitada en el empleo de ciertos materiales para la elaboración de su dibujo; finalmente, en la cuarta sesión me copian cuando estoy escribiendo en una hoja la tarea que me dejó la niña que es mi mamá y la maestra.

La *igualdad* aparece como *lugar de seguridad o tranquilidad*, lo que puede verse también cuando deciden que mejor sean todas hermanas mayores y así pueden usar el teléfono o cuando una de las niñas llora y otra de ellas le hace un dibujo *igual al de ella* para que deje de hacerlo y ésta se tranquiliza un poco. En oposición con el *castigo o regañó* que debe implicar el copiarse por anular la *diferencia y particularidad*.

En este sentido la *ambivalencia* que se manifiesta en este caso de las *relaciones entre ellas* habla de la tensión que las niñas sienten porque en sus relaciones se destaquen las *semejanzas*, como aspecto valorado en tanto que ahí se *apuntala el deseo* (A. Missenard, 1972), al tiempo que se reconozcan las *diferencias*, con todo lo conflictivo que esto puede resultar para ellas puesto que

“Todo intento de diferenciarse del otro choca con el deseo del clan de neutralizar la diferencia”. (Maud Mannoni, 1973:73)

Si bien todos los elementos del emergente de *copiar* que he descrito en este inciso los he relacionado con la tensión igualdad-diferencia, resultan igualmente interesantes las vinculaciones que mantiene con el *aspecto de la identificación*, que he analizado con mayor detenimiento en el apartado anterior como parte de la organización (representación) del grupo. No obstante, lo que me interesa destacar es que en este sentido puede apreciarse que esta tensión además de representar las *relaciones entre ellas*, representa la *relación que las niñas construyeron conmigo* a lo largo del taller.

Tensión 3: Amor – Odio, Amor – Muerte

A lo largo de todo el proceso grupal las niñas manifiestan el *aspecto positivo o amor* en lo que se refiere a la que relación que construimos entre nosotras. Empero, en la última sesión consiguen expresar la *ambivalencia* mediante el juego de los cojines.

En un primer momento *golpean* a los cojines que me representan, lo cual podría pensarse como escenificación del *odio o pulsión de muerte* que está presente en cualquier relación. Pero posteriormente, puede pensarse hipotéticamente que mediatizado por la *culpa* generada por el conflicto que suscita en sí misma la ambivalencia, construyen casas con los mismos cojines que me personificaban, poniendo en evidencia la tendencia de *amor e identificación, transferencia positiva*.

A manera de hipótesis, creo que se trató de una *transferencia* de lo que las niñas vivieron en su momento sobre la separación de sus familiares (relación con los ausentes), es decir, el sentimiento de abandono que tienen las niñas por parte de sus familiares y el deseo de poder estar con ellos y de no ser así era revivido, en el plano imaginario, a través de la despedida por el fin del taller.

Tensión 4: Inclusión – Exclusión

En el caso de esta tensión son dos los juegos y emergentes con los que se encuentra relacionada y que tienen que ver con las *relaciones con el personal de la institución – el dispositivo institucional y con los de afuera – ausentes*, a saber: los *paseos* y la *escuelita*.

En la primer sesión estuvo presente el emergente de los *paseos*, práctica institucional que es significativa en la vida de las niñas, mostrando, en los discursos y dibujos de las niñas, los dos aspectos *inclusión y exclusión*, es decir, la *ambivalencia*. Primero aparece el tema de la *exclusión* como denuncia de las prácticas institucionales que remiten a su vez al emergente del *encierro* y, posteriormente, en tensión con esto, las niñas a manera de apoyo entre ellas y mostrando cierta *resistencia* a dicha práctica, expresan la *inclusión*, en relación con el *afuera*, hablando de aquellos a los que sí han asistido todas.

Por otro lado, en el juego de la *escuelita* y sus múltiples repeticiones también están presentes la *inclusión y exclusión*, en el personaje de la mamá básicamente. En el juego se mantiene a la mamá *fuera (exclusión)* de la escuela y con ello de las actividades que se están haciendo; pero cuando las niñas deciden la mamá *va a recogerlas a la escuela (inclusión)*, haciéndola presente cuando quieren.

Es interesante como en este juego puede verse con claridad como a través del juego las niñas toman una *actitud activa* de la situación que viven, pues ellas son quienes hacen presente o ausente a la mamá, incluyéndola o excluyéndola de sus actividades según lo consideren en ese momento.

Fiesta

Antes de concluir con este apartado quiero comentar a grandes rasgos que como parte del proceso estuvo presente el emergente y juego de la *fiesta*. Fueron tres los aspectos que lo caracterizaron:

- a) Las niñas lo construyeron como un elemento significativo en el proceso por estar relacionado con la edad (cumplir años) y con lo que habían estado manifestando como deseo, es decir, como medio para expresar y realizar el *deseo de ser grandes*.
- b) Me permitió observar cómo las niñas *llevan a sus juegos las prácticas institucionales que les son significativas*, pues es costumbre que en “Casa-Hogar” se les hagan fiestas con motivo de la conclusión de las vacaciones, o sea, como cierre de procesos.
- c) Finalmente, a través de éste las niñas *elaboraron la despedida*, al organizar una fiesta en la última sesión, como un ritual que cerró el proceso.

Este último punto me lleva a pensar lo que A. Bejarano (1972:211) comenta como un fenómeno que se presenta frecuentemente en los grupos y que remite a la elaboración que fueron construyendo las niñas para el fin del taller.

“... *mito del asesinato del padre*... lo encontramos *operando constantemente en la vida grupal* bajo diversos aspectos, como mito profundo que subtiende la dinámica... *La comida totémica* es uno de los fragmentos del mito que surge con mayor frecuencia”.

La fiesta de despedida en el *Grupo B* que implicó una comida todas juntas me parece que remite justamente a este fragmento del mito, además de los demás sentidos que he descrito. Si se toma este momento de la sesión junto con lo sucedido con los cojines puede suponerse que hay un *asesinato simbólico* hacia mí –como en el mito freudiano sucede con el padre (Freud 1913)– y por eso el motivo de *la comida, la celebración*.

Pero además de este sentido, es igualmente interesante pensar el emergente de la *fiesta*, en tanto ritual del grupo (y de la institución) con relación a la “*convivialidad*” que desde él se genera, puesto que gracias a estos actos es posible “*dirigirse al prójimo*” y, consecuentemente, a la “*alteridad*”, es decir, la “*circulación de la palabra*” (intercambio y convivencia con los otros) se da en las relaciones sociales contemporáneas acompañada por la “*circulación de la comida y de la bebida*” (M. Maffesoli, 1988), tal cual sucede en la *fiesta-celebración-comida* de la última sesión.

“... la comida es un verdadero sacramento... Técnica simbólica por excelencia... sellan alianzas, borran oposiciones o restauran amistades quebrantadas. La comida es aquí la metáfora de los vínculos que se crean en el interior de los pequeños cenáculos durante los periodos de efervescencia”. (M. Maffesoli, 1988:168)

CAPÍTULO 3: LA INSTITUCIÓN ESTALLADA. LAS NIÑAS DE (EN) “CASA-HOGAR”. PALABRA (DISCURSO) Y VÍNCULO

Los dos capítulos precedentes son los puntos de partida o marcos interpretativos y referenciales para la elaboración de éste, puesto que permiten desde su contenido, interpretaciones e interrelaciones (re)construir la experiencia de las niñas, es decir, pasando de la institución (**Capítulo 1**) y lo acontecido en cada grupo (**Capítulo 2**) a hablar de las niñas que viven en “Casa-Hogar”, de sus experiencias y vivencias en tanto sujetos que se vinculan en este espacio de intercambio y producción de subjetividades.

Para generar las interpretaciones y fundamentar las hipótesis que integran este capítulo se toman, además de las entrevistas al personal y las observaciones que hice en la institución, ambos procesos grupales y los discursos colectivos como *representantes o portavoces de todas las niñas* de “Casa-Hogar”, partiendo de lo que comenta Gregorio Kaminsky (1990:10).

“Las instituciones tienen ojos. Los ojos, como en los humanos, son las puertas que conducen al alma. Los ojos institucionales son los grupos. A través de ellos es posible entrever a los que son objeto de ella y los que son sujetos de la misma.”.

Así, es posible ver la “vida institucional” y las subjetividades que en ella se tejen a través de los sujetos que en ella habitan y de los grupos que la conforman.

Conocer la experiencia y significación dentro de las instituciones significa generar condiciones desde las que los sujetos puedan expresarse, hablar, construir, reconstruir y recrear sus sentidos desde el despliegue discursivo que se produce con un dispositivo de investigación específico.

Pero, dar un lugar, escucha y voz a las niñas significa que “... las *instituciones* “estallan”...” (Mercedes Minnicelli, 2001).

“Por lo que vamos a llamar estallido de la institución, entendemos el descubrimiento de la función ocupada por un niño respecto a otros”.
(Maud Mannoni, 1973:72)

Descubrir la función “de las niñas” con respecto a otros, darles voz, me lleva a mostrar dos facetas desde las que puede pensarse que “estalla “Casa-Hogar”” y que componen los apartados en los que está organizado este capítulo.

En la primera analizo la función de las niñas con respecto a la institución, sus prácticas, y el personal, intentando responder cómo viven el modo de ser y darse específico de “Casa-Hogar”. Para ello examino primero la significación que tienen de las prácticas institucionales, en general, para después pasar a las relaciones que establecen con el personal, destacando en ambos casos que las niñas no son “inmunes” a las estrategias de poder, es decir, mostrando cómo en la reconstrucción de sus experiencias aparece constantemente la *resistencia* como un elemento que está siempre presente cuando se da una relación de poder.

En tanto que en la segunda, expongo la función de las niñas con respecto a las demás niñas. El lugar de cada una con relación a las demás permite observar los lazos que han construido y las cualidades del vínculo que han creado.

Esta parte es una apuesta por fundamentar una hipótesis sobre los vínculos, respaldada en los sucesos de los talleres y lo que apareció en los acontecimientos del lenguaje que en ellos tuvieron lugar, a saber: *las relaciones de las niñas que viven en “Casa-Hogar” pueden entenderse y explicarse como un **tribalismo institucional**.*

El punto que quiero mostrar desde esta hipótesis es cómo, ante la separación de sus familias y bajo las condiciones institucionales que viven, las niñas construyen vínculos entre ellas que resultan ser una base alternativa a la familia, desde la que se construyen y constituyen como sujetos.

Este capítulo, al igual que el anterior, resulta de gran interés en el marco de esta investigación, en particular, y en el estudio de lo institucional, en general, puesto que permite ver que aunque una institución pueda (o mejor dicho pretenda) organizarse y construirse desde una visión de la sociedad disciplinaria y como institución total (**Capítulo 1**) en su darse siempre hay “resquicios” desde los cuales los sujetos que la habitan y forman parte de ella la cuestionan, reorganizan y reconstruyen, creado su propia cultura, dando lugar a submundos dentro de ese mundo impuesto (E. Goffman, 1961).

3.1 Estallamiento con respecto a “Casa-Hogar”

He definido (implícitamente) ciertas líneas o ejes de interpretación con relación a los acontecimientos del lenguaje (gestos, discursos, juegos-dramatizaciones, juguetes, emergentes, dibujos) que tuvieron lugar en los talleres de juego (**Capítulo 2**) y que tienen que ver con el modo en que las niñas *significan su vida en la institución* y, por consiguiente, sus prácticas.

Me interesa destacar este modo singular de significación a partir de las interrelaciones entre lo que abordé en el **Capítulo 1** “*Prácticas institucionales*” y el **Capítulo 2** “*Taller de juego, Grupo A y Grupo B*”, organizando los elementos que me ayudan a pensarlo en dos aspectos: por una parte, aquellos que refieren a las prácticas institucionales de “Casa-Hogar”, retomando principalmente los emergentes que insistieron en los procesos de ambos grupos; y, por la otra, los que tienen que ver con algunas formas en que se dan las relaciones entre las niñas y el personal, considerando la noción de infancia que éste último tiene.

Si bien la *noción de infancia* y el *personal* en el **Capítulo 1** están analizados como prácticas institucionales, ahora los separo tanto porque lo que estoy priorizando es la *relación con las niñas*, como porque sostengo como punto de partida que puede verse una *institución estallada* en el momento en que se reconoce el lugar de las niñas con respecto a los “otros” (M. Mannoni, 1973), lo cual implica *vínculo o relación*.

3.1.1. Prácticas Institucionales y Discursos de las niñas

Un primer punto que me interesa tocar es el de cómo ciertas disposiciones institucionales (prácticas), entre otras cosas, van construyendo en los internos (niñas) la *representación y el sentido del afuera* –salir– siempre desde la *significación del adentro* –encierro– (E. Goffman, 1961).

“Casa-Hogar” organiza parte de su funcionamiento desde los elementos *afuera-adentro*: fronteras en la disposición espacial que separan uno de otro; salidas (paseos) de la institución siempre y cuando haya buen comportamiento, sino acentuación del encierro (sistema privilegios); visitas de los familiares en el límite (frontera) entre el adentro y el afuera; comunicación con los de afuera siempre regulada y normada por el personal institucional; el mal o buen aprovechamiento académico en la escuela (afuera) como justificación del sistema de castigos-recompensas que se construye justamente desde esta tensión; por mencionar sólo los más importantes.

Pero además, y como parte de sus prácticas, se encuentra la situación del *reclutamiento involuntario* y, en muchos casos, el desconocimiento de los motivos de la internación. El

silenciamiento, la falta de palabra, acentúa la necesidad de decir “lo no dicho” o “lo prohibido”, haciendo que a partir la *negación discursiva institucional* aparezca como aspecto *recurrente*, *insista* de algún modo, en el despliegue discursivo de las niñas.

“... al hacer *en la realidad* tabla rasa del pasado, los adultos olvidaron que *el discurso del pasado* seguía estando inscrito en el inconsciente del niño y continuaba produciendo sus efectos en el nivel del síntoma”. (Maud Mannoni, 1967:18)

Es decir, aquello que se ignora, a lo que no se le da lugar como acontecimiento, como si no existiera o hubiera pasado, queda inscrito –en tanto parte crucial de la experiencia– en las niñas y aparece en sus expresiones bien sea de forma *manifiesta o latente (síntoma)*.

Por esto no resulta sorprendente que para las niñas de “Casa-Hogar” la *tensión adentro-afuera* atraviase constantemente sus discursos y sea un aspecto central como parte de la *cultura institucional* (Goffman, 1961) y vida que ellas reproducen y producen en aquella. Y tampoco extraña que esta tensión silencie la parte del afuera que remite a las familias que puede ser dolorosa, esa parte de las historias de las niñas que explica el motivo de su estancia en la institución (intervención de la sociedad), pero que aparece de manera latente en tanto la insistencia que presenta dicho aspecto.

Así, la insistencia de algunos emergentes (teléfonos, cartas, regalos, paseos, salidas, fiesta) puede leerse desde su relación con las prácticas institucionales como elementos que caracterizan la cultura y que permean la *experiencia subjetiva de vivir en la institución*.

Todos estos elementos, asociados con el afuera, tienen particularidades a partir del objeto o relación objetual a la que refieren: los *paseos* remiten a la *institución y a las relaciones con el personal*¹⁸⁴; mientras que las *cartas, teléfonos, regalos, fiesta y salidas-visitas* a la *relación con la familia y a la casa*. Veamos estos elementos en su especificidad.

Uno de los aspectos más significativos y característicos del sistema de privilegios de “Casa-Hogar” –y de las instituciones totales en general – es que *acentúa la condición de encierro*, es decir, se estructuran y funcionan a partir del encierro como amenaza y castigo. Así, los privilegios pueden variar, pero la consecuencia (castigo) de la desviación de lo esperado (“ideal”) siempre será el encierro, llevándolo al absurdo de generar castigos que implican “el encierro en el encierro”¹⁸⁵.

Los *paseos*, dentro de este sistema, se convierten en una de las *recompensas más valoradas* por las niñas y, por lo mismo, una de las estrategias de *encauzamiento de la conducta* más efectivas para la institución. Pero su “eficacia ortopédica” opera también desde el hecho de que involucra la *inclusión o exclusión* entre las niñas.

¹⁸⁴ Lo que concierne a esta particularidad de los paseos como modo de relación entre las niñas y el personal está desarrollado en el siguiente punto (3.1.2)

¹⁸⁵ Las niñas comentan, por ejemplo, que una forma en que las castigan es no dejarlas *salir* a jugar, dejándolas encerradas en sus edificios, que están dentro de la institución.

El reconocimiento de la importancia de la convivencia entre las niñas y sus relaciones ayuda a comprender esta eficacia, porque su no asistencia a los paseos implica una exclusión con respecto al grupo que sí lo hace y, consecuentemente, a la convivencia que tendrían de no ser así.

Toda esta caracterización del sistema de castigos-recompensas, en tanto práctica institucional, no es indiferente a las niñas, pues influye en el modo en que se internaliza al objeto institución (R. Käes, 1987), inclinándolo al aspecto negativo (objeto malo).

Por otro lado, los emergentes de los *teléfonos* y *cartas* cobran importancia para las niñas a partir de la situación de que viven en “Casa-Hogar” (encierro) y de que son medios a través de los cuales puede tenerse comunicación (relación) con los ausentes (afuera).

Los *regalos* además de compartir estas cualidades significantes, tiene una más que considero no puede dejar de destacarse, a saber: es un medio desde el cual se genera y sostiene la relación con los de afuera, con la familia.

La relación se establece de dos maneras. Una es que cuando las niñas necesitan algo, básicamente ropa u objetos relacionados con la higiene personal, pueden *llamar* (cruce de este elemento con el *teléfono*) a sus familiares; la otra es que los días de visita de los familiares es frecuente que éstos lleven obsequios a las niñas¹⁸⁶.

Para las niñas los regalos representan, además del vínculo con los de afuera, una justificación de la *ausencia*. Al justificar la ausencia, indirectamente lo que se hace es perdonar el abandono –separación– y mantener de este modo el vínculo en un lugar privilegiado (idealizado).

Si los regalos son valorados, remiten a la relación con los ausentes y les regalan (les llevan) porque ellas están en “Casa-Hogar” (adentro), entonces podría pensarse que éstos son vividos como *un aspecto positivo del encierro*, porque favorece una relación positiva con los de afuera, que se genera por estar adentro y que hace a un lado los aspectos negativos de su relación (como el maltrato, el abuso) en tanto que ya no hay la convivencia cotidiana. Aunque resulta curioso que esta práctica que se vive como aspecto positivo del encierro, sea una que escapa a las de la institución, aunque ésta la soporta en tanto marco normativo (lo permite).

Finalmente, el sentido de la *fiesta* puede construirse desde tres lugares:

- a) Como un ritual institucional que refiere al *cierre de procesos* o momentos;
- b) Como *ritual de despedida* y elaboración de la separación; y
- c) Como significado manifiesto del *retorno a sus casas* (sentido latente).

¹⁸⁶ Según la psicóloga con la que tuve las entrevistas esto puede pensarse como una *compensación* ante el sentimiento de culpa que les produce el que las niñas vivan en “Casa-Hogar” (tal vez un acto de reparación).

De estos sentidos puede suponerse que cada uno tiene una razón diferente del porqué aparece como repetición en los juegos de las niñas. El primero se repite porque es un acontecimiento de su vida en “Casa-Hogar” valorado (privilegio) por las niñas; el segundo, por el contrario, porque resulta desagradable, pero en su (re)construcción (reedición) coadyuva a que se genere una elaboración del suceso no grato; el tercero y último, porque se relaciona con un deseo de las niñas y su repetición en el juego les permite realizarlo en la fantasía.

Ahora, me interesa destacar los dos últimos porque tienen que ver con el afuera y las condiciones de encierro que es el punto principal que me ocupa en este momento.

En “Casa-Hogar” las niñas viven continuamente experiencias que implican separarse de algunas personas que pueden ser importantes para ellas. La primera, y tal vez más importante de todas, es la de sus familias –afuera–; también la estancia temporal (indefinida en muchos casos) de las niñas en la institución conlleva este hecho; finalmente, la rotación del personal de la institución, que aunque puede no ser muy elevada toda organización lo implica, y las personas que tienen estancias pasajeras en la misma (servicio social, investigación, prácticas profesionales).

Desde toda esta gama de posibilidades o situaciones de separación que implican las prácticas de “Casa-Hogar” puede verse en la fiesta, como ritual de despedida, la potencia y fuerza simbólica que tiene para las niñas como estrategia de elaboración que han generado.

Aunque puedan ser muy variados los modos en que se signifiquen estas experiencias, todas ellas remiten a la condición de encierro de las niñas y, en consecuencia, al afuera, es decir, implican que alguien se va, se aleja, está afuera, mientras que otro(s) se queda(n), en el encierro, adentro.

Además de su sentido de recurso elaborativo de la condición de encierro y la ausencia, y en sus relaciones con sus familias ahora inclinadas al aspecto positivo pues ya no está presente el negativo (no hay abuso, maltrato), cuando las niñas salen a sus casas (salidas, visitas) “comen” con sus familiares y en ocasiones tienen celebraciones. Recuérdese que la comida como aspecto característico de las fiestas remite a la “*circulación de la palabra*”, a la *convivencia y al vínculo* (M. Maffesoli, 1988).

Siendo así, la *fiesta*, como elemento *manifiesto* en el discurso colectivo de las niñas, es un juego que permite realizar en la fantasía un deseo importante para las niñas: *el deseo de vivir en sus casas y regresar con sus familias* (afuera)¹⁸⁷, lo que remite al sentido *latente* del mismo (Freud, 1900).

A partir del análisis de todos estos elementos puede verse que además y siendo parte de la *cultura* a que me refería, la institución como objeto (R. Käs, 1987) se representa para las niñas en un sentido *ambivalente* que se inclina al polo negativo.

¹⁸⁷ Véase la cuarta sesión (2.2.4) del *Grupo A*, en el **Capítulo 2**.

Hay un enojo con la institución por haberlas robado–sacado–separado de sus casas, por mantenerlas encerradas; pero también hay una posibilidad de disfrute que han construido con base en las recompensas (viajes, paseos y regalos) que reciben; y, en las relaciones con las otras niñas y algunas personas que trabajan en “Casa-Hogar”¹⁸⁸, todas ellas significaciones que han construido desde el encierro.

No obstante, el encierro –adentro– es la condición no deseada (condición que refuerza la propia institución) por las niñas, porque se valora el afuera tanto por estar relacionado con las recompensas dentro del sistema de privilegios, como porque éste remite a la separación de sus familias (imposibilidad de estar con ellas), inexplicable para ellas en muchos casos.

Esto se ve reforzado por el hecho de que las niñas, a pesar de vivir en “Casa-Hogar”, siguen refiriendo sus casas, las de afuera, como su *lugar de pertenencia*.

Aunque los *edificios* juegan un papel importante y contrario a este sentido, lo que puede apreciarse es que mientras el personal los toma como espacios desde donde existe su autoridad (ejercicio del poder) y como lugares de los que es dueño (“*la ropa sucia se lava en casa*” dice), las niñas los significan, al adoptar el nombre como apellido, como referentes identificatorios que más que remitir a “Casa-Hogar”, refieren a la pertenencia a cierto grupo o *tribu*. Esto puede encontrarse explicado más adelante, en el apartado 3.2.

En todos los aspectos que he comentado previamente puede verse, a través de los modos de significación de las niñas, que éstas no son pasivas a las estrategias de poder y formas de darse (ser) de “Casa-Hogar” (prácticas institucionales). Para cerrar este apartado quiero mostrar un aspecto de esta significación que apunta justamente a la resistencia-poder que colectivamente han producido, realzando con ello la postura activa que manifiestan aún en las difíciles condiciones (instituciones totales y asistencialismo) en que se encuentran.

Un ejemplo claro del paso de pasivo a activo que hacen las niñas con relación a las prácticas institucionales está en el momento en que, llevándolo al terreno de juego, ponen en escena el sistema de privilegios de “Casa-Hogar”.

Una niña que no se “porta bien” recibe como castigo el encierro (permanecer en la casa). Además del sistema de castigos-recompensas, esta dramatización puede hacer referencia, entre otras posibilidades, a la puesta en escena, a través de la fantasía, del modo en que las niñas revelan el sentido de vivir en “Casa-Hogar”, es decir, sus familias las dejan (abandonan) en la institución por no “haber sido buenas”, “por haberse portado mal”. Con esto también puede apreciarse la emergencia de las historias particulares de las niñas que en la institución se silencian.

Pero más allá de esto, lo que interesa es que ante el castigo del encierro representado, ellas plantean una alternativa: *escaparse*. Esto significa que se adueñan de la situación y conocen un modo en que pueden *resistir* a las prácticas.

¹⁸⁸ Véase el siguiente punto 3.1.2 *Relaciones entre el personal y las niñas*, y el apartado 3.2 *Los vínculos – relaciones– de las niñas*, de este capítulo.

Puede suponerse que el hecho de que aparezca en los juegos no necesariamente implique que las niñas lo lleven a la práctica. Sin embargo, no es de este modo, puesto que en mis entrevistas con el personal se me comentó que hay niñas que se *escapan* y que es el único motivo por el cual “Casa-Hogar” *las regresa a sus casas*, bajo el argumento de que ya no pueden “controlarlas”.

Esta alternativa pone en evidencia que las niñas han construido, como parte de la *cultura institucional* de los internos, modos de resistir, que en caso extremo (como es el escaparse) les permiten poner un alto al ejercicio de poder que se ejerce sobre ellas. Entonces, su permanencia en “Casa-Hogar” al tiempo que es una imposición, es *una decisión que toman* y, por lo tanto, queda abierta la pregunta de porque ante el insistente *deseo* de estar con sus familias, finalmente eligen permanecer en la institución.

3.1.2. Relaciones entre el personal y las niñas

Las relaciones con el personal que desde mi intervención se hicieron visibles fueron las que las niñas tienen con las psicólogas (área de psicopedagogía). Por ello lo que comento a continuación refiere principalmente a éstas. No sin antes aclarar que hubieron algunos elementos¹⁸⁹ a través de los cuales alcancé a ver que hay una relación positiva con las “*mamis*”, pero su poca insistencia en los discursos colectivos deja abierta la pregunta sobre cómo son éstas. Aunque tampoco puedo dejar de reconocer que probablemente la transferencia positiva que tuve con las niñas estuviera mediada por la reedición de escenas que remiten a estas relaciones.

Las psicólogas se sitúan frente a las niñas en un lugar de autoridad, que por momentos más bien es una actitud autoritaria, que atraviesa los modos en que se construyen las relaciones entre ellas. Además, hay poca *escucha* (¿en las psicólogas?!!!) y su transferencia y *noción de infancia*¹⁹⁰ no les permite darles un lugar –reconocimiento del otro–, sobretodo darles la palabra.

Esta relación con la autoridad se evidencia cuando en presencia de un adulto representante de la autoridad (recuérdese que en un principio las niñas me asocian con las psicólogas) les resulta difícil *jugar libremente* y piden permiso antes de hacer cualquier cosa.

Pero no sólo les cuesta trabajo a las niñas apropiarse de la tarea, sino que para las psicólogas el juego libre, como parte del dispositivo de investigación, no es una buena estrategia por el “tipo” de niñas, ya que consideran que con ellas lo mejor es “poner reglas” para que funcione el trabajo. Además, recuérdese que como parte del funcionamiento de

¹⁸⁹ Muy pocos, razón por la cual no me resulta posible profundizar a este respecto.

¹⁹⁰ Es importante remitirse al punto de *Noción de Infancia*, en el apartado de *Prácticas Institucionales*, Capítulo 1, tanto porque así podrá comprenderse mejor a lo que me refiero, como porque en éste se encuentran mencionadas algunas interpretaciones del personal sobre las niñas que retomaré a lo largo de este apartado.

“Casa-Hogar” (institución total) está el hecho de que el personal *impones una rutina* a las niñas y el juego libre implica presupuestos totalmente opuestos al establecimiento de rutinas (actividades previamente programadas).

Esto evidencia que la intervención que se realiza desde el área de psicopedagogía más que un acercamiento a los sujetos y sus subjetividad, es un conjunto de estrategias que tienen como finalidad última el encauzamiento de la conducta y la ortopedia de los sujetos (M. Foucault, 1975). Recapitúlese que la intervención es un *modo de relación*, por lo que se entiende que las relaciones entre el personal y las niñas en este sentido más que a la formación de vínculos, remiten a las relaciones de poder y a las funciones y organización de la institución.

Así como se ha visto en el apartado anterior que sucede con relación a las prácticas, las niñas generan formas alternativas para estas relaciones, que las *fortalecen como grupo* y desde las cuales puede ubicarse su *resistencia al poder*.

En el caso del *Grupo A* (Capítulo 2) puede observarse toda una serie de actitudes y acciones que apuntan a la relación el personal desde la resistencia (por la transferencia, Bejarano, 1972; y al poder, Ma. Inés García C., 2004): las llegadas tarde; ante un castigo recibido, no se asiste al taller como castigo-reproche al personal; reto al trabajo propuesto y dificultad en la apropiación de la tarea; líder de la transferencia negativa (coordinación como representante de la institución); ataque y provocación a la coordinación.

Otro elemento interesante se refiere al presupuesto que tiene el personal sobre la naturaleza de las niñas, a saber: “*las niñas que viven en una institución (institucionalizadas) son agresivas por naturaleza*”. Esto es desde el punto de vista de las psicólogas, ahora veámoslo desde el de las niñas.

Las niñas que se ajustan a lo que desde las construcciones institucionales (noción de infancia) denominan como buena conducta no tienen problemas gracias a su obediencia (acatamiento) a las normas. No obstante, aquellas que se alejan de estos “parámetros” son sobre las que se ejercen los castigos¹⁹¹.

Es destacable que las niñas conocen y entienden muy bien esta situación y son ellas mismas quienes *deciden*, como un acto resistencial, qué comportamientos presentar con relación a las reglas de “Casa-Hogar” y en sus relaciones con el personal.

Siendo así, puede decirse que un mal comportamiento no es incidental, sino *intencionado y provocativo* del orden institucional.

“Nos interesa el hecho que la actividad desplegada por la organización presupone un concepto del actor, y que esto permite encarar a la organización como un lugar donde se generan supuestos en materia de

¹⁹¹ Casualmente —o no tanto— con el *Grupo A*, cuyo criterio de selección fue que se tratara de niñas de reciente ingreso y consideradas como problemáticas (no muy dóciles), sí tuve las cinco sesiones programadas, pues sólo dos de las niñas que lo conformaban asistieron al viaje. Las demás permanecieron en la institución por no estar dentro de lo que se considera como el comportamiento correcto.

identidad... Prescribir actividad es prescribir un mundo: eludir una prescripción puede ser eludir una identidad". (Goffman, 1961:188)
[Subrayado mío]

Además este concepto de las niñas como "agresivas por naturaleza" es explicado por el personal como un mecanismo de defensa que construyen en respuesta a su situación (haber sido maltratadas y/o abusadas sexualmente) para no ser más agredidas por las demás niñas.

Ante todo lo expuesto, yo me pregunto sino será más bien o al mismo tiempo un "mecanismo de defensa" (respuesta) al personal y las agresiones (violencia de la intervención) que reciben de éste, porque las relaciones entre las niñas son buenas y portarse bien o mal es una decisión que responde al tipo de relación con el personal y cómo lo perciben.

En el mismo sentido, hay otro aspecto en la manera de comportarse de las niñas que me parece es tanto una actitud resistencial, como un "modo de decir", de denunciar ciertas prácticas.

El *robo de juguetes* que presencié en ambos grupos –pero que según lo refieren las psicólogas es un comportamiento frecuente en las niñas– puede verse como un síntoma dirigido al personal, pues yo siempre dejaba disponible para ellas todo el material que había llevado y mi mochila llegaron a revisarla en varias ocasiones, sin embargo, jamás me encontré con la falta de algo. Sula Wolf (1969:24) comenta de los síntomas lo siguiente

"(...) *el síntoma es una comunicación*. Dice algo acerca de trastornos ocultos". (...) "Los síntomas no tienen ningún sentido general. Tienen una significación personal y específica para cada individuo".

Esta autora pone como ejemplo un caso de un niño que robaba y por esta razón fue llevado a consulta, es decir, su robo era el síntoma que fue detectado en el niño. Al hablar sobre su historia personal la madre del niño cuenta que éste vivió fuertes enfrentamientos entre los padres hasta que vivió su separación definitiva, después fue llevado a un hogar infantil en donde fue la primera vez que robo. Finalmente, la madre cuenta que el padre del niño solía robar cosas y que ella sabía que éste sería igual que su padre. Una vez en consulta fue observado que este síntoma había permitido al niño *expresar de un modo* toda la problemática que le había causado la separación de su padre y su anhelo por estar nuevamente con él.

De este modo, el síntoma puede pensarse en su relación con la transferencia hacia el personal (psicóloga). Creo que a través de esto las niñas están tratando de decir algo, expresan algo, y una posibilidad es que estén denunciando ciertas prácticas institucionales con las que no están de acuerdo.

Según lo expuesto en las "*Prácticas Insitucionales*" (**Capítulo 1**) las niñas no tienen acceso, sino es mediado por el personal, a ciertos objetos muy importantes para ellas, como

es el caso de los juguetes. Esto tiene una particular importancia para los sujetos, si se parte de los supuestos de Goffman (1961:31).

“... las personas extienden su sentimiento del yo a las cosas que les pertenecen... la pérdida del propio nombre puede representar una gran mutilación del yo... La falta de gavetas individuales, así como los registros y las confiscaciones periódicas de objetos personales acumulados, refuerzan el sentimiento de desposeimiento”.

Como consecuencia de esta situación, las niñas (y en general los internos de las instituciones totales) generan ciertas estrategias que les permiten hacerse de pertenencias personales por la única vía que les queda: la “ilegal”, el robo. Entonces, puede decirse que las niñas así viven-resisten-confrontan estas prácticas.

Por otro lado, los *paseos* para las niñas no sólo cobran relevancia en su vida por sus nexos con el afuera (valorado) y con el sistema de castigos-recompensas (son los privilegios)¹⁹², sino también porque se construyen como formas de relación entre ellas y el personal.

En estas relaciones los paseos se ubican como *mediador*. Por un lado, recuérdese que algo característico de las instituciones totales es que son pocos los privilegios que existen y, por lo mismo, para el personal es fácil controlarlos, mientras que para las niñas revisten una gran significación; por el otro, para elaborar las listas que muestran (*exhiben*) los nombres de las niñas que sí asistirán y *omiten* aquellos que no, el personal tiene que “*ver*” o “*saber*” de las niñas y sus comportamientos. Ellas, que saben esto, pueden decidir no “portarse bien”, llamando la atención del personal y diferenciándose del resto de las niñas, aunque esto implique que no asistan a los paseos, que permanezcan *encerradas*. Por el contrario, pueden actuar conforme a lo que se espera de ellas, ir al paseo (afuera), pero no recibir atención especial del personal.

Esta situación presenta claramente la tensión que viven éstas entre hacer lo que quieren (salir) (llamar la atención del personal) y lo que no (permanecer en “Casa-Hogar”) (ser ignoradas). Pero puede verse que ellas valoran más la asistencia a los paseos, tal vez como consecuencia de que se dan cuenta que es posible sustituir el cariño demandado al personal con otras personas¹⁹³.

Para concluir con este apartado quisiera mencionar un aspecto más de la relación entre el personal y las niñas que cobra su sentido a partir de las relaciones que hay en “Casa-Hogar” entre el propio personal.

Como comenté en el **Capítulo 1** (*Prácticas Institucionales*) el personal que conforma los equipos multidisciplinarios —o cuando menos el personal del área de psicopedagogía— tiene una relación de rivalidad y competencia que se genera desde el sentido de posesión y pertenencia que tienen hacia “sus” edificios.

¹⁹² Véase el apartado anterior (3.1.1) para entender a lo que me refiero en este punto.

¹⁹³ Como lo son las relaciones que establecen entre ellas, apartado 3.2 de este capítulo.

Estas tensiones entre el personal bien pueden apreciarse transferidas a la rivalidad y competencia que se genera en las niñas. Ejemplo más claro que la diferencia de la transferencia lateral entre las niñas del *Grupo A*, que pertenecen a diferentes edificios, y las del *Grupo B*, que eran del mismo, no hay.

Esto con relación a los modos en que se viven las relaciones entre el personal y del personal con las niñas. Empero, creo que este mismo aspecto de los edificio tiene una connotación distinta en las relaciones entre las niñas, puesto que además de su rivalidad con relación a las influencias del personal esto contribuye para ellas en la construcción de grupos de pertenencia (*tribus*) en concordancia con los edificios, como se ve en el siguiente apartado.

3.2 Los vínculos –relaciones– entre las niñas. “Tribalismo institucional”

El tribalismo nos recuerda, empíricamente, la importancia del sentimiento de pertenencia, a un lugar, a un grupo, como fundamento esencial de toda vida social.

M. Maffesoli (1988)

No hay que olvidar que “Casa-Hogar” es una institución de encierro y, por lo tanto, la vida en su interior genera formas propias, específicas, singulares, una *cultura institucional* (E. Goffman, 1961) y desarrolla modos de relación entre sus gentes, por ende marca subjetividad. Partiendo de este supuesto y de lo que pude observar en los talleres que he expuesto en páginas precedentes, en este apartado me interesa exponer y fundamentar la hipótesis de que los vínculos entre las niñas *se significan como los más importantes* dentro de la institución, por un lado, y que puede apreciarse una *organización “tribal”*¹⁹⁴ construida desde sus relaciones, por el otro.

“... la imagen del tribalismo en su sentido estricto simboliza el reagrupamiento de los miembros de una comunidad específica con el fin de luchar contra la adversidad que los rodea”. (M. Maffesoli, 1988:10)

[Subrayado mío]

Una diferencia fundamental entre lo que trabaja M. Maffesoli y lo que yo pude observar en “Casa-Hogar” es que las “tribus” de las que él habla tienen la particularidad de conformarse desde una “movilidad” y “adhesión” voluntaria, cosa que no puede verse en los grupos de las niñas. No obstante, salvo esta incompatibilidad su tesis sirve para pensar los acontecimientos de mi intervención y por ello denomino *tribalismo institucional* a la singular organización social que hay en las niñas de “Casa-Hogar”, marcando con el segundo término la diferencia entre un trabajo y otro.

Desde las condiciones de encierro, del hecho de no ser consideradas en las decisiones sobre su propia vida (noción de infancia y prácticas institucionales) y de la separación (abandono) de sus familias, las relaciones entre las niñas de “Casa-Hogar” revisten gran importancia para ellas y son las que dan sentido a su devenir, son las que tienen una “efectividad afectiva” en lo cotidiano, en su realidad y experiencia subjetiva de vida.

“... la comunidad se caracterizará menos por un proyecto (*pro-jectum*) orientado hacia el futuro que por la realización *in actu* de la pulsión del estar-juntos... por la fuerza de las cosas, por que existe la proximidad

¹⁹⁴ Esta idea la tomo de M. Maffesoli (1988) quien será uno de mis principales soportes teóricos para la sustentación de la hipótesis del “tribalismo institucional”, por ser una tesis que él desarrolla con relación a la organización, conformación y funcionamiento de los grupos sociales de la sociedad contemporánea.

(promiscuidad), es porque se comparte un mismo *territorio* (sea real o simbólico), vemos nacer la idea comunitaria...”. (M. Maffesoli, 1988:64).

La proximidad y la coincidencia territorial real (la institución) fortalecen la idea y formación de comunidades entre las niñas, un compartir erigido sobre la base del estar *aquí y ahora* unas con otras, más que sobre un proyecto.

En “Casa-Hogar” el hecho de que el proyecto en su relación con el futuro no sea un aspecto central de estas agrupaciones tiene que ver con las disposiciones institucionales: el *encierro y la estancia de las niñas es temporal, pasajero, incierto*. No obstante, alcanza a vislumbrarse que por el lugar que ocupa en los discursos colectivos el *afuera* y la *salida (retorno con sus familias)*, éstos apuntan al proyecto o meta que será alcanzada en algún momento, el momento en que salgan de la institución.

“... las “tribus” de las que hablamos pueden tener un objetivo o una finalidad, pero eso no es lo esencial; lo importante es la energía utilizada en la constitución del grupo *como tal*. Así, elaborar nuevas maneras de vivir es una creación pura a la cual debemos estar atentos”. (M. Maffesoli, 1988:183)

Desde la proximidad y relación efectiva en lo cotidiano, los vínculos entre las niñas también se caracterizan por ser *soportes para la separación* y por brindarse un *acompañamiento* para el enfrentamiento a las prácticas institucionales y, en general, para la vida dentro de “Casa-Hogar”.

“...el hecho de compartir una costumbre, una ideología o un ideal determina el estar-juntos y permite que esto sea una protección contra la imposición, venga ésta de donde venga... La confianza que se establece entre los miembros del grupo se expresa mediante rituales y signos de reconocimiento específicos que no tienen otro objetivo que el de fortificar el grupo pequeño con relación al grande”. (M. Maffesoli, 1988:177)

El vínculo entre las niñas, distinguido como relación tribal, atravesado y organizado también por una *imago fraterna* (véase más adelante), soporta y posibilita vivir en la institución, al tiempo que se construye desde la tensión entre la *rivalidad* y las *alianzas*.

En las alianzas emerge un aspecto de igual importancia, a saber: *la potencia de la resistencia(poder)*. Para Ma. Inés García Canal (2004:7) la *resistencia al poder*

“Puede ser capaz de provocar, si su fuerza afirmativa y diferencial va logrando cada vez mayor potencia, el contagio y la adhesión de grupos e individuos, establecer nuevas formas de alianza, lograr apoyos insospechados que la transforman en actor protagonista de la escena, desata expectativas y, sin duda, también la reacción”.

Entonces, el vínculo entre las niñas, en su entramado de fuerzas que convergen, está caracterizado por el *soporte, acompañamiento y sustento* que les proveen estas alianzas y que sólo pueden ser pensadas como parte del mismo dispositivo e intervención institucional, debido al ejercicio de poder pretendido, en unos casos, y efectivo, en otros.

Es curioso que la tensión entre estos elementos (*rivalidad y alianza*) se aprecie de forma acentuada cuando en las relaciones de las niñas aparecen los *adultos*. La presencia de los adultos toma dos matices distintos en las *alianzas* y la *rivalidad* en función de las personas con quienes se relacionan: por un lado, los adultos que son vividos como representantes de la institución, del poder, fortalecen el vínculo a través de las *alianzas*; mientras que por el otro, se generan *rivalidades* entre ellas¹⁹⁵ ante la tensión que produce el hecho de que un adulto que pueda ser colocado como representante de las figuras idealizadas, particularmente de la *materna*, pero esto también contribuye en el fortalecimiento del vínculo, como se verá más adelante.

Con relación al primer elemento, el de las alianzas, puede apreciarse una diferencia entre lo que yo pude observar con este trabajo y lo que E. Goffman (1961:53) encontró en su experiencia.

“En las instituciones totales, mantenerse al margen de conflictos probablemente requiere un esfuerzo consciente y sostenido. El interno acaso deba renunciar a ciertos niveles de sociabilidad con sus compañeros para evitar posibles incidentes”.

Contrario a ver una actitud temerosa en las niñas por el quebrantamiento de las reglas, puede percibir que había algunas que se mantenían en una postura de reto continuo a las autoridades y prácticas institucionales, actitud que por lo general se asumía colectivamente. Además, justamente ante este ambiente adverso y desmoralizador, las niñas encuentran una alternativa, en los vínculos entre ellas, por lo que, puede decirse que no evitan el contacto por no tener problemas por resultar más valorada la convivencia entre ellas.

Por lo cual, más que una renuncia a la sociabilidad entre las niñas se aprecia una *acentuación*, que permite al tiempo que vivir en “casa-Hogar” enfrentarse a ella.

“...la *Potencia*¹⁹⁶ de la socialidad, la cual mediante la abstención, el silencio y la astucia, se opone al *Poder*... más allá de las formas instituidas, que siempre existen y que a veces dominan, existe una *centralidad subterránea informal* que garantiza el perdurar de la vida en sociedad”. (M. Maffesoli, 1988:45)

¹⁹⁵ Esta es una explicación posible a la rivalidad, pero también puede encontrarse otra más adelante cuando trabajo la importancia de los *edificios* en la organización tribal de la institución.

¹⁹⁶ Para M. Maffesoli (1988) la *Potencia* se refiere a esa fuerza de querer vivir, a ese “poderoso querer vivir” a pesar de o gracias a las diferentes imposiciones o circunstancias difíciles que enfrentan las personas, los grupos, las sociedades. Ésta puede asemejarse a la noción de *pulsión de vida (Eros)* que trabaja Freud en muchas de sus obras.

Además, es probable que la “*imposibilidad*” de vínculo (o los malos, desafortunados vínculos) que establecen con el personal de la institución, aunada a la separación de sus familias (ausencia, fracaso en el vínculo) hace que se fortalezcan las relaciones entre ellas como elementos que reemplazan o sustituyen a estos otros.

Por otro lado, son dos los elementos que caracterizan (organizan) la vida tribal de las niñas, así como a sus vínculos: la *imago materna idealizada* y la *fraterna*. De algún modo la separación y el fracaso en el vínculo contribuye a explicar la idealización de la primera, ya que todos los sentimientos hostiles que puedan haberse tenido en su momento, conducen a una revaloración del vínculo soportándose en la negación de aquellos.

Freud (1913: 1778) al analizar los ceremoniales tabúes comenta una manera en que puede ser explicada esta acentuación de sentimientos cariñosos sobre los hostiles. No se olvide que en muchos trabajos de Freud puede encontrarse fundamentado que la ambivalencia es un fenómeno que atraviesa y define cualquier relación y que desde esta postura estoy partiendo para analizar esto.

“... aquellos casos en los que junto al cariño predominante, existe una corriente contraria, inconsciente, de hostilidad, o sea siempre que nos hallamos ante un caso típico de ambivalencia afectiva. La hostilidad queda entonces ahogada por un desmesurado incremento del cariño, el cual se manifiesta en forma de angustiosa solicitud y se hace obsesivo, pues de otro modo no sería capaz de cumplir su función de mantener reprimida la corriente contraria inconsciente”.

Pero la sobrevaloración de este objeto no sólo puede deberse a que “ahoguen” sus sentimientos hostiles. Igualmente pudieron haberlos expresado de algún modo y al hacerlo aparece en ellas un sentimiento de culpabilidad, que en un acto de reparación, hace que el objeto cobre más fuerza, intensificando con ello los sentimientos cariñosos, tal cual sucede con la “horda fraterna” (Freud, 1913:1839).

“... Después de haberle suprimido [al padre] y haber satisfecho su odio y su deseo de identificación con él, tenían que imponerse en ellos los sentimientos cariñosos, antes violentamente dominados por los hostiles. A consecuencia de este proceso afectivo surgió el remordimiento y nació la conciencia de la culpabilidad, confundida aquí con él, y el padre muerto adquirió un poder mucho mayor del que había poseído en vida”.

Desde la *transferencia central* que se presentó en ambos grupos pudo verse cómo las niñas hicieron este movimiento de destrucción–valoración (idealización) del objeto o figura materna. Además, pueden verse en algunos momentos de los procesos grupales¹⁹⁷ que apuntan en este sentido: primero, cuando me perciben como representante de la institución hay una *alianza* entre ellas que les permite *resistir*; después, cuando se genera una posibilidad de vínculo (relación de objeto) diferente y valorado hay una *rivalidad* entre

¹⁹⁷ Véase la descripción y análisis de los *Procesos*, particularmente el correspondiente al *Grupo A*, en el **Capítulo 2**.

ellas; pero, finalmente, como el vínculo nuevamente está destinado al fracaso (reedición de escenas pasadas en lo que concierne a la separación de sus familias) se da una destrucción del objeto en la fantasía y una serie de actos de reparación que hacen que el objeto sea odiado y después amado (idealizado), y que viene a generar una nueva *alianza y un pacto definitivo*, que lo único que hace es *consolidar y fortalecer más los vínculos entre ellas*.

Lo interesante en todo esto es que la *figura materna idealizada* aparece como una *construcción colectiva* que da *soporte (da sentido y creencia)* y cohesión al grupo, y que no se trata de una persona, sino de un *imaginario social* (C. Castoriadis, 1983) (o grupal). Por lo tanto, la función que puede ubicarse que tiene esta “imagen” en el *tribalismo institucional* está relacionada con lo que comenta M. Maffesoli (1988:127) sobre el papel de la religión (*re-ligare*, lógica de unión) en las comunidades o “tribus” de las que está hablando.

“... antes de dogmatizarse en fe, la religiosidad popular –la de las peregrinaciones, los cultos de los santos y muchas otras formas de superstición– es ante todo una expresión de socialidad... la religión popular es claramente un conjunto simbólico que permite y confronta el buen funcionamiento del vínculo social”.

Es de suma importancia que no deje de tenerse en cuenta que esta analogía refiere no a la Institución religiosa o a las religiones –que aunque puedan tener algunas cualidades similares, también conlleva una lógica de sometimiento y engaño– sino a la forma “pura” o previa a la institucionalización, por un lado, y a la cualidad de “estar-juntos” que se promueve y genera en su práctica popular, que ha sido básicamente *convivial*¹⁹⁸, por el otro.

Además de las cualidades antes mencionadas que presenta esta “imagen” para las niñas, para atribuirle este estatuto (*re-ligare*) es importante no dejar de ver que también se caracteriza por estar representada como “salvadora” y que esta fuerza que se le atribuye es un elemento que está presente en la configuración de los símbolos que conforman a las deidades que existen en las diferentes religiones.

Con la consideración de esta “imagen” como elemento de integración y sostenedora de la cohesión se aprecia que está presente en esta conformación social el segundo elemento que caracteriza al tribalismo, a saber: el *espíritu de religiosidad*. El primero se refiere a la *proximidad* y remite tanto a las relaciones entre las niñas, como a las condiciones de vida en “Casa-Hogar”, según lo mencioné antes.

“... el hecho nuevo que se destaca (y que se desarrolla) resulta ser la multiplicación de los pequeños grupos de redes existenciales; una especie

¹⁹⁸ M. Maffesoli (1988:126-127) al hablar de la diferencia entre esas manifestaciones o formas distintas de darse, de un lado la lógica de unión (*re-ligare*) y del otro la religión como institución, comenta lo siguiente: “Esto no tiene nada que ver con la relación anquilosada, que une el subjetivismo del intimismo mezquino con el objetivismo de la conquista económico-política... el espacio religioso del que se trata aquí no tiene nada que ver con la manera habitual como se entiende la religión en la tradición oficial cristiana... Precisemos igualmente, aunque sólo sea de manera alusiva, que, si la tradición cristiana fue oficial y doctrinalmente soteriológica e individualista, su práctica popular fue, al contrario, *convivial*”.

de tribalismo que se cimienta a la vez sobre el espíritu de religión (*re-ligare*) y sobre el localismo (proxémica, naturaleza)". (M. Maffesol, 1988:100)

De manera complementaria a esta "imagen", se encuentra la *imago fraterna*, como el segundo elemento que compone la organización de este grupo.

Los fuertes lazos e identificaciones que se establecen entre las niñas fortalece la hipótesis del "*tribalismo institucional*" como cualidad vincular. Cuando menos, las niñas más pequeñas tienen como referente del deseo el *deseo de las niñas mayores*, y, por lo tanto, también de la identificación¹⁹⁹.

"Fenómeno de lazo social y demanda colectiva a una edad demasiado temprana. ¿Cuáles son los efectos cuando los espejos en los que mirarse son múltiples miradas y no el retorno especular de la propia imagen sostenida en la mirada materna?". (M. Minnicelli, 2001:3)

Yo respondería a esta pregunta, desde las experiencias que tuve con las niñas, que para ellas hay una resignificación (por lo tanto recreación) de los vínculos familiares, del lugar de la madre y los hermanos en el desarrollo, que deja lugar a nuevas formaciones sociales en respuesta a los lazos generados en este ser y darse, así como un replanteamiento sobre el lugar de los otros.

En consecuencia, también aparece en las niñas el *deseo de ser grandes* referido, más que a los adultos, a sus principales modelos identificatorios, es decir, referido a las *niñas mayores* (hermanas mayores) que forman parte de la "tribu" o grupo.

Por otro lado, recuérdese que la insistencia del emergente de *los regalos* en los grupos permitió analizar su importancia porque están asociados con los vínculos con los de afuera y por lo mismo representan un "esquema" relacional. La reproducción (recreación) de este esquema en las relaciones entre las niñas muestra el vínculo y el valor que tiene para ellas. Con esto podría ampliarse la visión y suponer que *los regalos*, dado el contexto institucional y las experiencias de las niñas, son una forma de relacionarse con las personas que son significativas para ellas y una manera de expresarse *apoyo mutuo*²⁰⁰.

Por todo lo dicho puede verse que en las relaciones entre las niñas hay una *fusión* de las funciones materna y fraterna (Bleichmar, 1980), es decir, las niñas realizan entre sí estas funciones. Este desdibujamiento de las funciones hace que esta propuesta de análisis resulte limitada para comprender las particularidades de los vínculos entre las niñas, permitiendo analizarlas mejor desde la propuesta del *tribalismo institucional*.

¹⁹⁹ Recuérdese la insistencia del emergente *copiar*, asociado a su vez a la *imitación* y que, en ambos casos, remitía a la *identificación* entre las niñas. Más enfático en el *Proceso del Grupo B*, **Capítulo 2**.

²⁰⁰ Los regalos entre las niñas aparecieron como apoyo. Primero, una niña le hace figuras de papel a otra porque estaba "solita" y no había ido al paseo (y ella tampoco); después, cuando una niña "llora" las demás le hacen dibujos como regalos para que deje de hacerlo. En ambos casos el apoyo se presenta ante *las prácticas institucionales*. Véanse la *Sesión 4 del Grupo A* y la *Sesión 2 del Grupo B*, **Capítulo 2**.

Por otra parte, el hecho de que aparezcan las imagos *materna idealizada y fraterna* como organizadoras y representaciones del grupo que integran las niñas de “Casa-Hogar” no significa que se abandone la idea del “tribalismo institucional”. Por el contrario M. Maffesoli (1988:165 y 179, respectivamente) reconoce que entre las configuraciones que se construyen y generan para la consolidación de relaciones tribales están tanto las fraternas, como la familia en tanto institución.

“El “compañerismo”... subdivisiones parroquiales que fueron las “fatrias”, evocan claramente el compartir fraterno. Y sus etimologías insisten particularmente en la convivialidad, la solidaridad familiar o el pequeño reagrupamiento que halla su origen en la remota repartición clánica”.

“... la conjunción “conservación del grupo solidaridad-proximidad” encuentra una expresión privilegiada en la noción de familia, entendida naturalmente en su sentido más amplio... la “familia” así entendida tiene la función de proteger, de limitar la intrusión del poder dominante, de servir de muralla contra el exterior”.

Además, en la institución hay muchas niñas que tienen a sus hermanas ahí²⁰¹, pues se intervienen a familias completas, con las que comparten edificio, por lo que puede comprenderse más este atravesamiento.

Ambas configuraciones (funciones e imagos materna idealizada y fraterna) que organizan el movimiento de las tribus, de las comunidades de niñas en “Casa-Hogar”, al retomar algunas de las funciones de la familia (como institución) lo que hacen es servir para oponerse a la institución.

En consecuencia, estas funciones e imagos aparecen internalizadas por las niñas como *objetos buenos*, erigidos por oposición a la representación grupal de “Casa-Hogar” como *objeto malo*. En este sentido, en respuesta a las prácticas institucionales los vínculos entre las niñas se consolidan sobre la base de brindarse un *apoyo mutuo*.

“Si bien el sistema de privilegios parece aportar el principal marco de referencia dentro del cual tiene lugar la reconstrucción del yo, existen otros factores típicos que apuntan en la misma dirección general por distintos caminos... De mayor importancia como influencia reorganizadora son los procesos de confraternidad, que llevan a personas socialmente distantes a prestarse ayuda mutua y a cultivar hábitos comunes de resistencia contra el sistema que los obliga a una intimidad forzosa, y les impone una sola e igualitaria comunidad de destino”.

“Permite, en efecto, que el recluso repudie a quienes lo repudian, y no a sí mismo... al dirigir su hostilidad contra objetivos externos... Hay un ajuste secundario que refleja muy claramente el proceso de confraternidad y de

²⁰¹ Por este motivo en ningún momento del análisis del proceso del Grupo B considere que las producciones estuvieran alejadas de lo que se vive en “Casa-Hogar” por el hecho de que hubiera unas hermanas en el mismo.

rechazo al personal: la indisciplina colectiva". (E. Goffman, 1961:65 y 67, respectivamente)

Por otro lado y apoyándome en la tesis de D. Bloch (1978:110) sobre el miedo al infanticidio como elemento característico del pensar y vivir infantil, puede pensarse que se ha proyectado y depositado este temor en la institución –lo que es intensificado por sus prácticas– y, en contraparte, se idealiza la figura materna, permitiendo con ello recibir cariño de ésta, cuando menos en la fantasía.

"... el miedo al infanticidio, que normalmente da lugar a las fantasías del niño, se había visto intensificado por el persistente abuso de la violencia en un medio falto de cariño..."

Pasando a otro aspecto, igual de importante que los elementos hasta ahora analizados, está la *tensión igualdad-diferencia* como rasgo característico de las relaciones entre las niñas.

Con relación a la *igualdad* es importante decir que ésta es el soporte de los grupos (véanse las **Exhortaciones teórico-metodológicas**), masas o "tribus", puesto que la condición para compartir es que se perciba que hay algo común que los enlace a un mismo objeto, objetivo o motivo de convivencia (aunque este no sea "más" que el *estar-juntos* a que remite M. Maffesoli). Llámese a esto *Ilusión* (Freud, 1921; R. Käs, 1976) o *Ilusión de la Ilusión – malentendido* (Fernando González, 1991).

"... manifestaciones de este orden que luego encontraremos en la sociedad –así el compañerismo, *l'esprit de corps*, el espíritu de cuerpo, etc.– se derivan también incontestablemente de la envidia primitiva. Nadie debe querer sobresalir; todos deben ser y obtener lo mismo. La justicia social significa que nos rehusamos a nosotros mismos muchas cosas para que también los demás tengan que renunciar a ellas, o, lo que es lo mismo, no puedan reclamarlas. Esta reivindicación de igualdad es la raíz de la conciencia social y del sentimiento del deber..." (Freud, 1921:2595)

De este modo puede verse que la *igualdad* tiene una *cualidad dual*. Por un lado, reafirma y fortalece el lazo social, en este sentido la *figura materna idealizada*, en su espíritu de religiosidad, es colocada fuera del grupo y se mantiene en ese lugar a cambio de que todos los del grupo sean *iguales*, tal como sucede en el *mito* freudiano con el que a partir del asesinato del padre hay una "... *igualdad democrática* en todos los miembros de la tribu..." (Freud, 1913:1842). Por el otro, oculta o disfraza la *rivalidad* y, con ello, la *diferencia* que hay entre los que integran o conforman un grupo.

La *diferencia* pretende borrarse, ocultarse, silenciarse, porque se supone que atenta contra la igualdad, porque siempre es incómoda a las formaciones sociales debido a que ilusoriamente (sin que esto signifique que tenga menos eficacia) se piensa que desde la igualdad se construyen éstas últimas.

Por esto, siempre que estemos en presencia de un grupo se presentará esta tensión, porque habrá una lucha en su interior que busque por un lado anular las diferencias (cosa que nunca se alcanza por la heterogeneidad) al tiempo que exigir su reconocimiento; y, por el otro, definir para sus miembros identidad y sentido de pertenencia desde la igualdad.

“... la modernidad ha vivido otra paradoja: la de unir borrando la diferencia, y la división que ésta induce; o, al menos, intentando atenuar sus efectos... La tensión de las heterogeneidades, que actúan unas sobre otras, aseguraría la solidez del conjunto”. (M. Maffesoli, 1988:188)

Entonces, según esta postura el grupo es soportado por la *ilusión de la igualdad* y en el fondo, detrás de ella, por la *diversidad y diferencia* que convergen en éste.

Pero no sólo puede atribuirse la aparición de esta tensión a que sea algo que estará en cualquier agrupamiento social, sino que su acentuación está también definida por las *disposiciones institucionales*.

En “Casa-Hogar” existe una contradicción entre sus *discursos* y sus *prácticas*. Por un lado, en la institución se dice (discursos) que todas las niñas deben ser iguales, por ejemplo si reciben algún obsequio deberá ser igual para todas, y aunque existan preferencias afectivas hacia algunas, todas deberán recibir el mismo trato. Por el otro, hay prácticas institucionales que acentúan (marcan) la diferencia, como es el *sistema de castigos-recompensas* y los *edificios*, pero en este caso ésta no se refiere al reconocimiento de la diversidad y del otro, sino a la *exclusión*.

Me gustaría ahora trabajar el tema de los *edificios*, en tanto que aparecen como una construcción de la pertenencia, ilusión de igualdad, desde de la diferencia (diferenciación, clasificación, estigmatización) que hace la institución.

“Además de la confraternidad entre todos los internos, es probable que se formen vínculos más diferenciados. Suele haber solidaridades particulares en toda la extensión de una zona físicamente cerrada, como pueden serlo una sala o un pabellón, cuyos habitantes advierten que constituyen una sola unidad administrativa, y por lo tanto tienen el intenso sentimiento de un destino común”. (E. Goffman, 1961:68)

Me parece que esto es justamente lo que puede producirse a partir de la división institucional por edificios. Aunque no puede pensarse que sea el único motivo que definió el curso de acción de los grupos, recuérdese que justamente en el grupo de las niñas que pertenecían al mismo edificio resultó más sencilla la apropiación de la tarea y el desenvolvimiento de los juegos en los que estaban todas juntas, mientras que en el que eran niñas de diferentes edificios se presentaron situaciones opuestas.

Quisiera elaborar una última hipótesis que cabe en la del *tribalismo institucional*, a saber: *los edificios tienen una función totémica* en la organización de las agrupaciones que se dan

en “Casa-Hogar”. Para entenderlo mejor veamos desde Wundt²⁰², *Elementos de psicología de los pueblos*, algunas características y funciones que desempeñaba el Tótem en los grupos o clanes.

“Tótem es, pues, por un lado, una designación de grupo, y, por otro, un nombre patronímico... La noción del tótem sirve de base a la *subdivisión interior y a la organización del clan...*”.

A partir de esto podría pensarse que la función totémica que atribuyo a los edificios tendría que ver con dos cosas. La primera, que las niñas toman el nombre de los edificios en lugar de sus apellidos para diferenciarse de las demás y para reafirmar su pertenencia a determinado grupo, es decir, la organización y funcionamiento institucionales dan origen a la formación de un gran grupo “Las niñas de “Casa-Hogar” que se diferencia en su interior por la pertenencia a determinados subgrupos, “tribus”, según los edificios en los que viven (la tribu estrella, la tribu luna, la tribu sol, etc.). La segunda que al interior de cada una de estas “tribus”, edificios, se dan formas específicas de organización, de repartición de tareas y responsabilidades, de las que solamente pude conocer que las niñas mayores tienen un lugar superior o privilegiado con relación a las menores²⁰³.

Si los edificios poseen esta cualidad totémica para las niñas, entonces se comprende que los sientan como “suyos”, que los vivan más como un referente identificadorio que les permite diferenciarse de algunas e identificarse con otras, que como una construcción de sentido de pertenencia a “Casa-Hogar”.

Espero que los elementos expuestos basten para sostener la hipótesis de que los vínculos que se generan en las niñas que viven en “Casa-Hogar” pueden ser analizados y pensados, dadas sus características, como un *tribalismo institucional*.

²⁰² Cit. Por Sigmund Freud (1913), *Tótem y Tabú*, Obras completas, Tomo 13, España: Biblioteca Nueva, pág. 1814.

²⁰³ Me parece que esta organización interna que se genera dentro de los edificios, por la riqueza que implica, es en sí mismo un tema de investigación que aparece desde la lectura que he dado de los materiales y queda abierta para seguir pensando.

CAPÍTULO 4: CONCLUSIONES

A lo largo de la realización de este trabajo (de todo el proceso de investigación que concluye con la escritura) han surgido algunas ideas que he reservado para este apartado por ser elementos que dan cuenta de toda la elaboración que fui haciendo, desde mi implicación, sobre los distintos elementos que fui observando, analizando e interpretando.

Como me interesa particularmente dar cuenta de “todos” ellos sin importar si son complementarios o incluso contradictorios he decidido mostrarlos como puntos aislados según fueron surgiendo en la consecución de este trabajo. Presentarlos en una redacción continua sería un intento vano que además forzaría la “libre emergencia” en que se suscitaron.

Por otra parte, son cuatro los “rubros” en los que he podido ubicar todos estos pensamientos, a saber:

- a) Las preguntas, cuestionamientos, dudas que no alcanzo a responder con este trabajo o inquietudes que desde él emergieron y que lo sobrepasan o trascienden;
- b) Las conclusiones a las que me llevó todo lo referente a la metodología (intervención y dispositivo), en su cualidad de experiencia singular y, en tanto tal, como aportación al campo de la investigación en ciencias sociales;
- c) Aspectos que desde la crítica a la institución ayudan a configurar nuevos modos de organización y la búsqueda por “abrir” el pensamiento a la resignificación de las relaciones con las niñas y el lugar que se les da en la institución; y
- d) Los puntos que me interesa dejar dichos, que no cabían de algún modo en los anteriores y que me parece importante su mención a manera de cierre de la escritura.

Finalmente, en cada uno de estos apartados se ubicará un posicionamiento más, que orientó todo el trabajo, a saber: la ineludible construcción desde la relación entre *teoría y práctica*. Por ello, y porque en muchos casos fue así como surgieron, cada uno de los comentarios (práctica) están mostrados con relación a una nota o comentario tomado de algún autor (teoría).

4.1 Para seguir pensando... Preguntas y Reflexiones

“...el abandono de infantes parece ser de exportación europea, ya que en Latinoamérica está pasando lo que pasó en Europa el siglo pasado. Este abandono, está por lo general relacionado con el movimiento de familias, con la migración rural-urbana y con la pobreza urbana; se ve agravado por el rompimiento familiar que es casi siempre iniciado por el adulto hombre del grupo... es característica común de los países en vías de desarrollo”.
(Peter Tacon, 1979)²⁰⁴

La *insistencia por omisión* que pudo apreciarse en el desarrollo de los talleres con ambos grupos de la *figura paterna*²⁰⁵, fue un hecho que despertó en mí cierta inquietud y en más de una ocasión me pregunté por la diferencia entre la insistencia de la imago materna y la poca recurrencia de la paterna en los discursos (colectivos) grupales de las niñas.

Entre las posibles explicaciones que di a esta situación está la *disposición institucional*, puesto que en “Casa-Hogar” el personal con quien mantienen mayor relación las niñas es primordialmente femenino. Además, las cuidadoras, que son las que pasan mayor tiempo con ellas, están planteadas desde la institución como figuras que representan o sustituyen a las mamás de las niñas, como lo indica el nombre que les confiere (“*mamis*”).

Otra explicación posible la encontré en las *disposiciones o condicionantes del dispositivo de investigación*, ya que yo como mujer en el papel de coordinadora facilité que se desarrollara o manifestara con mayor acentuación la transferencia que remite más a las figuras femeninas de las niñas que a las masculinas.

Una más tiene relación con el hecho de que los *procesos identificatorios* en las niñas (y niños) tienen preponderancia con el progenitor (o cualquier persona que pueda estar en su lugar, como serían las demás niñas) del *mismo sexo*. Al ser la *identificación* un elemento presente en ambos grupos puede comprenderse que en los discursos y juegos se escenificaran preponderantemente aspectos que refirieran a personajes del mismo sexo de las niñas, es decir, a la figura materna.

Si bien todas éstas se construyen como hipótesis explicativas del fenómeno, se suma otra que, al igual que las demás queda abierta para seguir pensando. Me refiero a los cambios que se están presentando en la dinámica y conformación social de nuestra época.

²⁰⁴ TACON, Peter (1979), UNICEF Colombia, *Mychild minus Two*, p.3. Cit.por FIGA S. (1995), epígrafe pág. 21.

²⁰⁵ Aunque en el caso del *Grupo A* sí apareció e, incluso, en el análisis del proceso grupal la tomé como imago organizadora, fue poca la insistencia que tuvo en las producciones colectivas en comparación con lo acontecido con la materna.

El fenómeno migratorio se da principalmente en los grupos más pobres de la sociedad y no es exclusivo del ámbito rural. Los hombres son quienes abandonan el hogar, “obligando” con ello, en muchos casos, a que las mujeres salgan de sus casas y se inserten en el ámbito laboral²⁰⁶.

Estos movimiento sociales producen recomposiciones en las familias modernas, las reorganizan, cambiando asimismo los esquemas tradicionales. No puede pensarse que esto no tenga repercusiones en las experiencias y representaciones de los niños que provienen de estas familias. Siendo así, y a modo de hipótesis, puede suponerse que la *ausencia (o poca presencia) de la figura paterna*²⁰⁷ en las producciones grupales puede responder a la representación colectiva (particularmente de las niñas) de una realidad social contemporánea que las atraviesa en tanto que viven en ese contexto.

Por otro lado, con la separación de los hombres de sus familias y la salida de las mujeres del hogar, los niños viven un *doble abandono* que ayuda a explicar que uno de los principales motivos de ingreso a las instituciones de asistencia, en general, y a “Casa-Hogar”, en particular, sea el abandono.

“Los niños a quienes se maltrata físicamente tienen, por lo menos, alguna relación con sus padres, por desordenada que sea. En cambio, los niños desatendidos carecen de toda relación personal, es decir, están absolutamente solos y abandonados”. (Bruno Bettelheim y Alvin Rosenfeld, 1993:99)

¿Bajo que argumentos entonces se plantea el tipo de intervención que se realiza en instituciones asistenciales y totales? ¿Qué puede justificarla? No es un tema sencillo pues efectivamente estas relaciones “desordenadas” lastiman a los niños, pero tampoco parece que sea el mejor modo de intervenir la separación y ruptura –de algún modo– del vínculo.

Marta De Benvenuto (1979) al estar reflexionando sobre la “problemática del menor abandonado” plantea que si los padres existen y están, de algún modo, relacionándose con los hijos la última alternativa a seguir debería de ser la de separarlos. Entonces, la intervención tendría que apuntar a un trabajo en grupo, en el grupo familiar.

²⁰⁶ En las colonias del Distrito Federal caracterizadas por los altos índices de pobreza extrema, así como en muchas comunidades indígenas del país se aprecia de manera acentuada esta situación. Los hombres –tanto adultos, como jóvenes– han salido masivamente a la ciudad o a los Estados Unidos, cambiando radicalmente la organización social de sus grupos de pertenencia.

²⁰⁷ Recomendando se consulte el texto de Lidia Fernández R, *et.al.* (2000), “*El padre: los modos de una ausencia*”, ya que justamente la pregunta que guió este trabajo tenía que ver con la ausencia de los hombres (padres) en algunas familias mexicanas.

Aunque este es un tema delicado que prefiero únicamente señalar y dejar abierto para seguirlo pensando.

“Son muchas las interrogantes y queda todo un espacio abierto para futuras investigaciones que vendrán a nutrir este campo tan oscuro y poco estudiado de la presencia de los sujetos deseantes en los fenómenos sociales”. (Lidia Fernández R., 1999:61)

A lo largo de esta investigación pudieron apreciarse algunos deseos de las niñas, los cuales aparecen en su elaboración mediados por las prácticas institucionales de “Casa-Hogar”.

Para ilustrarlo mejor pongo un ejemplo. En el caso de los *teléfonos*, como parte de los emergentes que insistieron en los discursos y juegos de las niñas, puede apreciarse que se relacionan con el *deseo* de hablar con los ausentes, que en última instancia remite al *deseo de regresar a sus casas*.

Los teléfonos ocupan en los procesos de ambos grupos un lugar importante, puesto que al ser una posibilidad (algo permitido y realizado) por la institución se convierten en un medio para denunciar el encierro y algunas prácticas, al tiempo que una posibilidad para manifestar el deseo de acercarse (comunicarse) a sus familias.

Entonces, estamos hablando de una construcción del deseo desde un *marco institucional* y esto me lleva a preguntarme ¿Cómo se construye el deseo en relación al contexto en que se encuentra el sujeto? O mejor dicho ¿tiene el deseo un *componente social*? Si el deseo no tiene un componente social (lo que dudo) parecería que cuando menos sí lo tiene la posibilidad(es) de su realización, ya que ésta(s) puede(n) darse de un modo colectivo.

4.2 La experiencia (aventura) metodológica

“Sea cual fuere el nombre que demos a estos reagrupamientos: grupos de parentesco, grupos familiares, grupos secundarios, grupos de semejantes, se trata de un tribalismo que siempre ha existido, pero que, según las épocas, ha sido más o menos valorado. Lo que es cierto es que, en la actualidad, lo hallamos perfectamente vivo, adoptando como sede los sótanos de nuestros grandes complejos urbanísticos...”. (M. Maffesoli, 1988:142)

Sin menosprecio alguno a las investigaciones de corte cualitativo que construyen su metodología con base en dispositivos focalizados en el sujeto (individuo) empleando herramientas (técnicas) como la entrevista a profundidad, la entrevista autobiográfica, etc., en respuesta a la pertinencia que éstas tienen con relación a su objeto de estudio, una de las grandes ventajas, riquezas y aprendizajes que encontré en mi trabajo fue el de realizar la aproximación al campo a partir del trabajo con grupos.

Acertadamente a mi parecer, como comentaba en las **Exhortaciones teórico-metodológicas**, es la riqueza de los materiales que brinda el abordaje grupal una de las principales justificaciones que puede encontrarse para el empleo de este tipo de herramientas en el abordaje de los fenómenos sociales, debido a que se instauran como espacios estratégicos para comprender la experiencia compartida de los sujetos, correlacionándola con los múltiples atravesamientos institucionales (culturales, sociales, normativos, éticos, etc.) que dan sentido al devenir de los discursos y, con ello, de los grupos que se encuentran en la sociedad.

Pero además de esta pertinencia con mi objeto de estudio, encuentro con igual importancia el hecho de que al tomar esta alternativa metodológica –sin la cual no habría llegado a los resultados mostrados a lo largo de estas páginas– doy un reconocimiento implícito a la (re)organización que prioritariamente puede observarse que está imperando en las sociedades actuales, y la mexicana no es la excepción en este sentido.

De este modo, y gracias al desarrollo de una intervención con grupos, me fue posible acercarme a la observación de un grupo social –tribu– que trascendía al dispositivo de investigación, aunque va mucho más allá de éste, es decir, al grupo de las niñas que viven en “Casa-Hogar” y también, por extensión, al grupo de los niños que son “intervenidos” por cierto tipo de instituciones (asistencialistas y totales) que existen en respuesta al cuestionamiento de una forma de ejercicio de la paternidad o del abandono familiar.

Si bien está este reconocimiento implícito a la importancia del estudio de los grupos–tribus como formas de lo social, no debo dejar de mencionar que este fenómeno de las sociedades actuales se encuentra en *tensión* con otro que igualmente puede verse al hacer estudios en el campo de las ciencias sociales, a saber: la extensión y proliferación del *individualismo*.

No obstante, al trabajar a la luz de la propuesta teórica de M. Maffesoli se reconocen ambos fenómenos en las interrelaciones que presentan.

Resumiendo su lectura del devenir de la organización social, podría decirse que la multiplicación tribal que se aprecia en las sociedades contemporáneas –fenómeno que según él se observa de manera más acentuada en las sociedades de América Latina– es una respuesta a esa otra tendencia individualista que produce tensión.

Entre las variadas explicaciones y fundamentaciones que M. Maffesoli (1988:45) construye a lo largo de su obra me interesa destacar dos por su pertinencia y relación con los hallazgos de esta investigación, a saber: la *Potencia* de la socialidad, que se opone al *Poder* de lo económico-político a través de la abstención, el silencio y la astucia; y la fuerza informal, que él denomina *centralidad subterránea informal*, que está más allá de las formas instituidas, que en muchas ocasiones dominan y siempre existe, y que es lo que hace posible que perdure la vida en sociedad.

“... es inadmisible la violencia de la intervención, incluso cuando proclame sus buenas intenciones, su vocación libertaria o su deseo de autonomía, pero la autonomía y la aprehensión de sí no pueden surgir sin la irrupción de "lo otro", lo incalificable, lo intolerable mismo... mecanismos institucionales. La intervención, según esta perspectiva, parece ofrecer los recursos para comprender no sólo la implantación y la violencia de esa desigualdad, sino también su génesis, los efectos, e incluso las secuelas positivas de la desigualdad y hacer posible una nueva trama de relaciones...”. (14)

“La intervención, desde este punto de vista [el conocimiento de lo social], al tiempo que despliega múltiples facetas revela también una vastedad comparable de sus limitaciones: si bien es un hecho de conocimiento, es también la creación de una situación en las inmediaciones de lo intolerable, más allá de los hábitos; exige la implantación de un marco de normas inusitadas en un universo ya normado, genera entonces una tensión y un ámbito ambiguo de validez...”. (Raymundo Mier, 2002:14 y 15, respectivamente)

Sin la pretensión de pensar en la intervención en un sentido plenipotenciario e unilateral, sino por el contrario pensarla en el sentido de la reciprocidad, y retomando esta reflexión, me gustaría, por una parte, pensar a grandes rasgos la experiencia de intervención que tuve; y, por la otra, comentar algunos aspectos que observé que me parecen importantes y resultan pertinentes de traer a este trabajo.

Los replanteamientos que fui haciendo a los talleres de juego se dieron a partir de la reflexión continua del mismo y del cuestionamiento sobre el tipo de intervención que deseaba realizar. En este sentido deseaba un despliegue “real” o “libre” del juego de las

niñas, abrir un espacio en el que ellas tuvieran un lugar de interlocución, que fuera dialógico, un espacio al que asistieran gustosas, etc., y la modalidad que finalmente dio cuerpo al taller –juego libre grupal– cumplió con esta postura teórico-metodológica-ética.

El hecho de construir el espacio de intervención desde los sujetos mismos e *in situ* se empalma con las principales nociones que a lo largo de mi investigación se desarrollaron, tales como: subjetividad, vínculo, fantasías, deseos, grupo, instituciones, experiencia, significación.

Además, la apertura en las herramientas de que hacemos uso necesariamente sitúa de un modo distinto las relaciones de poder que se dan en el proceso de toda intervención, sin pensar por supuesto que estas dejan de existir, pero sí permitiendo pensarse desde otro lugar e, incluso, considero que al crear espacios de intercambio con estas modalidades específicas se incrementa la posibilidad de resistencia en tanto que se priorizan y centran en los discursos, en los sujetos con quienes se hace la intervención. En este sentido, recuérdese además que el reconocer el lugar que ocupan los sujetos (en este caso niños) frente a otros es a lo que se puede llamar “*estallido de la institución*” y esto implica necesariamente una (re)organización de las relaciones de poder.

En el caso de los niños el primer encuentro resulta muy importante porque ellos se encuentran al principio a la expectativa y se van a conducir de acuerdo con la relación que se genere en el mismo. Para ellos son muy importantes las reacciones del adulto, de hecho pienso que lo que hacen en este primer encuentro es “ponerlo a prueba” y dependiendo de cómo se comporte, ellos también lo harán. Esto a su vez pone al investigador *entre bambalinas* pues hay que esperar lo inesperado y con base en eso construir y generar el diálogo entre el sujeto investigador y el sujeto de estudio.

En el caso del juego con las niñas, el establecimiento del *rappport* tuvo que ver primordialmente con la postura que tomé frente a ellas. Esta postura estuvo guiada por algunos de los principios que orientan el tratamiento psicoanalítico (**Capítulo 2**). A pesar de que mi trabajo no tuvo ni este encuadre, ni esta finalidad, los tomé como base con el objeto de propiciar la libre expresión de las niñas y crear un ambiente de confianza en el espacio de juego.

Además, en ambos grupos la generación del *rappport* estuvo fuertemente influenciada por el hecho de mi participación activa o no en las actividades. En los momentos en que formé parte de las actividades de juego de un modo activo las niñas se desarrollaron más abiertamente conmigo. En ningún caso dejan de verme como una figura de autoridad, pero al mismo tiempo me consideraron parte del grupo y el desarrollo del juego fue mucho más abierto, más desinhibido e, incluso, existió mayor posibilidad de cambiar los papeles en los juegos de representación. Lo que estaría hablando de una posibilidad de *suspensión de las normas*, en tanto que las niñas aprenden a ver movilidad en los papeles.

Siguiendo a Raymundo Mier²⁰⁸ la intervención busca la *suspensión del campo normativo*. En un sentido más amplio, esta suspensión –que para nada quiere decir supresión o

²⁰⁸ Clases del 23 y 30 de octubre de 2003.

transgresión— permite o favorece un nuevo *espectro de visibilidad*, que a su vez despertaría la potencialidad de los sujetos al cambio.

Hubieron algunos elementos de mi experiencia de intervención que fueron interesantes bajo la luz de lo que expuse sobre la intervención en las **Exhortaciones teórico-metodológicas**, aunque no pueda saberse el impacto más allá de mi observación *in situ*, es decir, desconozco si se generó una incidencia en lo cotidiano de las prácticas institucionales.

En el caso de la psicóloga que atiende a algunas de las niñas con las que estuve trabajando en los talleres de juego y que fue con quien estuve realizando todas las “negociaciones” y entrevistas de trabajo, se produjeron ciertas cosas. Al inicio del taller del *Grupo A* —concretamente después de la primer sesión— ella me dijo que no encontraba sentido al trabajo que estaba realizando, llegando incluso a cuestionarme sobre qué se podría observar del juego libre de las niñas, qué podría ser visto que aportase algo a una investigación. A lo largo del trabajo su actitud se fue viendo modificada, pero principalmente al final del mismo cuando leyó el trabajo —devolución²⁰⁹ que entregué con la intención de hacer ver cómo en el juego libre hay un lugar para las niñas y un lugar desde el que nos hablan de lo que quieren, piensan, sienten, etc.— y platicamos sobre lo que pude observar a lo largo de los talleres. Ella cambió su visión sobre lo que aporta el juego libre y cómo desde él pueden verse “cosas” de las niñas, invitándome a colaborar de manera voluntaria en la institución, fuera del proyecto de investigación.

Sabiendo que la *suspensión de la normatividad* es sumamente complicada de alcanzar como parte implícita de la intervención para conseguir el acrecentamiento de la *autonomía colectiva*, considero que el hecho mismo de la apertura del espacio de juego libre suscitó algunas cuestiones que apuntaron en este sentido.

- a) *Relación de las niñas con la autoridad*. Ellas sabían que yo soy psicóloga, lo que en un principio orientó su actitud. Sin embargo, a lo largo del taller ellas fueron sintiendo suyo el espacio y se generaron buenas relaciones entre nosotras, lo cual puede hacerles pensar que existen otros modos de relacionarse con las psicólogas, pues en muchos casos sus relaciones son autoritarias, prepotentes y represivas.
- b) *El lugar de trabajo* de las psicólogas sentido y vivido de otro modo. Al ser el espacio en el que se desarrolló el taller, ellas pudieron vivirlo desde otro tipo de actividades, lo que puede hacer pensar que es posible que se le atribuya otro sentido al mismo.
- c) *Juego “agresivo” de las niñas*. Ellas en ocasiones se pelean o se golpean, las veces que sucedió generalmente intervenía la psicóloga regañándolas y prohibiéndoselos. En mi caso tampoco permitía que continuaran haciéndolo, pero no las regañaba y les preguntaba las razones por las que lo habían hecho. En una de las ocasiones les comenté que se podía estar enojado, pues todos en ocasiones nos sentimos molestos, lo que no se valía era pegarle a los demás, pero como estábamos en un espacio de juego si querían pegarse lo que podíamos hacer era jugar a pegar sin hacerlo, ellas

²⁰⁹ Véase el Anexo 3.

se mostraron muy asombradas y no creían que yo les estuviera dando permiso de jugar a pegarle a un cojín (**Capítulo 2**). De este modo, creo que se sentaron las basas para una resignificación del enojo y los golpes, y en el caso de las psicólogas –en el escrito expliqué esta situación y lo que sucedió después– ver de un modo distinto la agresión de las niñas, que es un *estigma* que se tiene con respecto a las niñas que viven en “Casa-Hogar”.

“(…) el análisis de los diferentes dispositivos de investigación determinan los alcances y los resultados mismos de la investigación”. (Roberto Manero, 1990:137)

Una de las preguntas incontestables y también una limitación al tiempo que potencia creativa se refiere a ¿qué dispuso el dispositivo de investigación dentro del dispositivo institucional?

Cada uno de los elementos que convergieron en la intervención, en ese tiempo y espacio particulares, mediada por el dispositivo fueron condicionantes “ineludibles”, que reafirman la postura de que la singularidad de un material (y sólo ese material) se produce por la singularidad del encuentro. Así la pretensión del *control* de los acontecimientos y del dispositivo de investigación en sí mismo queda suprimida.

Este trabajo, la aproximación a los sujetos (intervención y dispositivo) y los materiales dan cuenta de este aspecto. Para mí esto es un *logro*, dado el posicionamiento teórico–metodológico del que partí.

Al dejar que el trabajo fluyera, dejándome llevar por los sujetos y demás disposiciones y atravesamientos –incluyendo los míos y los de la institución–, pude acercarme al conocimiento de la experiencia subjetiva de las niñas de y en “Casa-Hogar”.

Por otro lado, a partir de mi experiencia puedo decir que la mejor “devolución” en términos de la reciprocidad que implica la intervención y el dispositivo es la *escucha* y el *reconocimiento del otro*. Brindar al sujeto de estudio un espacio privilegiado de escucha, desde donde pueda (re)construir su experiencia, (re)significarla y expresar su subjetividad.

Creo que esto, entre otras cosas, fue lo que hizo posible que los talleres de juego fueran *valorados por las niñas* y que los *vivieran como espacios privilegiados*, lo que fue sumamente importante para mí (por si no se nota en mis *insistencias* de su mención a lo largo de las sesiones de juego) porque me permitió ver que se dio un paso de la *potencia vincular* de la intervención, al establecimiento del *vínculo*.

“(…) esencial de la creación no es “descubrimiento”, sino constitución de lo nuevo: el arte no descubre, constituye; y la relación de lo que constituye con lo “real”, relación con seguridad muy compleja, no es en todo caso una relación de verificación. Y, en el plano social, que es aquí nuestro interés central, la emergencia de nuevas instituciones y de nuevas maneras de vivir, tampoco es un “descubrimiento”, es una constitución activa”. (C. Castoriadis, 1983:231)

A pesar del poder y fuerza de lo *instituido* está (cuando menos en potencia) lo *instituyente* (C. Castoriadis). Las niñas al parecer han pasado de uno al otro modificando sus relaciones y marcando nuevas formas de vivir.

Al dar voz a los sujetos, al reconocer la función del niño con respecto a otros la *institución estalla*. Tal vez lo que sucede es que deja de estarse en el plano de lo instituido para poder ver algunas manifestaciones de lo instituyente, por eso este trabajo al dar voz a las niñas apuntó en esta dirección.

A pesar de que el *tribalismo institucional* es una nueva forma (creación) de significar la experiencia de vivir en una institución, de (re)significar el encierro y las condiciones de la vida en las instituciones totales y asistencialistas, no puede dejar de verse que no es algo completamente nuevo, sino algo que, dadas las características y particularidades de las sociedades contemporáneas, puede verse en la reconstrucción social (M. Maffesoli).

Además, la observación de las relaciones y vínculos entre las niñas, que conducen a la hipótesis del *tribalismo institucional*, es limitada por el hecho mismo de que una investigación no es más que un *corte* (espacio y tiempo, momento socio-histórico determinado) y, por lo mismo, no puede verlo “todo”. Los fenómenos que se estudian continúan conformándose en su devenir.

En conclusión, mi postura es la siguiente: no hay saberes previos que se extraen del campo, sino saberes –que en la singularidad y colectividad del dispositivo– *se despliegan, producen, reproducen, (re)inventan y anudan*.

“Deleuze y Foucault nos hablan de la teoría de una *caja de herramientas*, es decir que teoría y metodología son algo a construirse y no algo dado, son instrumentos que hay que poner a trabajar dentro de la investigación y en el interjuego de relaciones intersubjetivas”. (Lidia Fernández R., 1998:76)

Cuando realicé lecturas sobre grupos –para poder ubicar las características desde las cuales partir para el abordaje de los materiales– me di cuenta que mi trabajo, el dispositivo,

“*grupos de juego libre con niños*” es un modo particular y no muy frecuente de aproximación al campo y al estudio de los fenómenos sociales. Aunque con esto no quiero decir que no exista ningún otro trabajo que haya tomado en consideración los mismos elementos.

El abordaje encuentra coincidencias con lo que se entiende por grupo de reflexión, pero igualmente el campo clínico –los grupos terapéuticos de corte psicoanalítico– y el psicodrama son elementos que ayudaron a pensar en el diseño del dispositivo e intervención y en el análisis e interpretación de los materiales.

Así, mi propuesta esta caracterizada por algunos elementos:

- El paradigma de la escucha flotante (atenta) psicoanalítica (R. Barthes).
- Un trabajo en el que la única regla (encuadre) que lo defina sea que se deje que emerja cualquier producción y que no habrá interpretación de ella, tal vez solamente el cuestionamiento del motivo de su emergencia.
- En este sentido, el grupo abierto –como espacio– a múltiples creaciones de sentido, creaciones de lenguaje: dibujos, juegos-dramatizaciones, discursos. El grupo es un *momento creativo y creador* que se potencia en condiciones de juego libre.
- Cualquier situación que aparezca en el proceso sea agradable o desagradable es susceptible de ser llevada al terreno de juego, ser representada-dramatizada.
- La coordinación en una posición de “ayudar a pensar-producir” (M. Baz), pero que igualmente apoya, sostiene y da seguimiento al juego de los niños. Una coordinación con participación activa, que se integre y contribuya al desarrollo de los juegos.
- El grupo será el que guíe las actividades a partir de la tarea propuesta (encuadre) por la coordinación.
- Los procesos con cada grupo tendrán una duración determinada y establecida (encuadre) desde la primer reunión. Además, estos momentos serán los que posteriormente definan el inicio, desarrollo y cierre del análisis del proceso grupal.

Si bien es interesante mencionarlo, considero que lo más relevante es que la propuesta constituye una alternativa de investigación-aproximación-intervención para el trabajo grupal con niños que no ha sido fuertemente desarrollado, lo cual representa una de las más grandes aportaciones de este trabajo.

4.3 Para, de y en “Casa-Hogar”

“La palabra promover proviene del verbo latín *promovere*, que quiere decir mover hacia, mover en favor de. (...). La promoción no se refiere sólo ni primordialmente al discurso, sino a una praxis que implica reflexiones y acciones articuladas, de cara a problemas concretos; se refiere a la congruencia entre la palabra, los estilos de trabajo y los métodos propuestos para enfrentar conjuntamente los retos externos: (...)”.

(Rafael Reygadas, 1998:24-25)

Hoy en día, puede distinguirse un tipo de acciones-intervenciones que no son “asistencialistas”, igualmente destinadas a la sociedad y sus diferentes grupos que se ha construido bajo el nombre de *promoción*.

Bajo la orientación que he venido dando a este trabajo, tanto la promoción como la asistencia son *intervenciones sociales*, diferenciadas por sus modos, sus prácticas y sus ideologías, entre otros.

Una de las principales diferencias determinantes para el desarrollo de las intervenciones para Rafael Reygadas (1998) tiene que ver con los modos en que analizan, explican y piensan la pobreza. Empero, creo que es mucho más complejo el tema de la “pobreza” como foco (único) de las acciones de asistencia y promoción. Otra noción igualmente central dentro de estos proyectos de acción social es la de *exclusión social* (lo diferente, lo estigmatizado, lo rechazado y desechado por la sociedad), o lo que también –sin ser sinónimo– trabaja Moisés González (1985) como *marginalidad*, operando en el centro de los objetivos de estas organizaciones–instituciones. Se me ocurre, por ejemplo, el caso de las organizaciones civiles que están centradas en la problemática de las mujeres o de los derechos humanos y que no hacen referencia exclusiva a los pobres, aunque tal vez sus principales actores sí lo sean. Me refiero a que el centro de la atención de estas prácticas se encuentran en una combinación –compleja y dinámica– de elementos, entre los que destacan la pobreza y la exclusión social, en ambos casos relacionados con los ordenes social, económico, político y cultural.

En ambos tipos de intervención convergen dos grupos de sujetos posicionados desde lugares diferenciados en la intervención: por un lado, los “encargados” de realizar la acción de la asistencia y/o promoción, y, por el otro, aquellos a los que se dirigen los proyectos, sujetos de la asistencia y/o promoción (Martha Patricia Casanova, 1996).

La promoción se encuentra “desvinculada” –si es que esto se puede en realidad– en parte de los intereses en que se ha encontrado inmiscuida la asistencia a lo largo de su historia. Me refiero a las clases dominantes que fundamentan en alguna medida la actividad asistencial: la Iglesia y los particulares –o ricos siguiendo la lógica del mercado y la visión de caridad que aún se encuentra en las instituciones de asistencia privada– y el Estado, pues las propuestas de la promoción se generan de las problemáticas que no necesariamente están entre las prioridades de la política, y que al mismo tiempo, en algunas ocasiones, carecen de

interés e importancia para los sectores más pudientes de la sociedad, en términos económicos y políticos.

Esta separación da una caracterización especial a la promoción. Sus prácticas tienen orígenes y destinos diversos, sus formas de pensar a los sujetos a quienes dirigen sus esfuerzos son igualmente diferenciados, se generan en el seno mismo de las problemáticas, por actores más involucrados y pertenecientes a las problemáticas mismas y, en muchos casos, se sustenta en la dialogicidad entre los participantes.

La promoción surgió desde los actores y problemáticas mismas, vinculadas con algunos movimientos sociales importantes de los años recientes: los movimientos agrícolas, sindicales, estudiantiles, etc., y, por lo mismo, sus postulados y modos de acción se diferencian considerablemente de los de la asistencia.

“La promoción se distinguió de las prácticas asistenciales al expresar un imaginario distinto, que reconocía los derechos más elementales como pensar de manera independiente y desplegar estrategias y prácticas sociales determinadas a partir de decisiones autónomas y más horizontales”. (Rafael Reygadas, 1998:55)

En este sentido, tomar la alternativa de la promoción en el lugar de la asistencia implica romper con algunos esquemas, pero principalmente con la noción de infancia. Entonces la apuesta sería modificar las acciones asistencialistas, impulsando el desarrollo de intervenciones en las que el *reconocimiento del otro* se construya como eje de las mismas.

En consecuencia, también habría que redefinir los modos en que se “clasifican”, “catalogan”, “estigmatizan” a las niñas, a los sujetos de la intervención. En las composiciones de los grupos, por ejemplo, hay niños intervenidos por una institución que estuvieron en situación de calle y son indígenas, siendo así lo que me parece interesante es que al definir las “poblaciones de atención” y las maneras de clasificación en las instituciones se piense en términos de *diversidad de infancias*.

Por ello, habría que trabajar con todas aquellas prácticas institucionales que apuntan a *borrar las diferencias* entre las niñas. No hay que olvidar que la diferencia existe, es constitutiva del sujeto y constructiva de identidad.

“... representación de la infancia que tiene el adulto. La sociedad le confiere al niño un status puesto que le encomienda, sin que él lo sepa, la realización del futuro del adulto: la misión del niño consiste en reparar el fracaso de los padres, e incluso en concretar sus sueños perdidos... las quejas de los padre con respecto a su descendencia nos remiten ante todo a la problemática propia del adulto”. (Maud Mannoni, 1967:7)

Los niños son contruidos desde el lugar al que pertenecen o en el que habitan y bajo una mirada concreta que los define (mi noción de infancia), en el caso de este trabajo la mirada de la institución (noción de infancia) y de las practicas que en ella se desarrollan. Es decir, sus comportamientos, su psiquismo, su subjetividad, sus deseos y fantasías y sus características tanto singulares, como colectivas, tienen o mantienen una relación directa con las experiencias que viven dentro de sus lugares de pertenencia y el modo en que son vistos y tratados en estos.

Esto me lleva a cuestionar todos aquellos trabajos, investigaciones en las que se habla de los niños “institucionalizados” o niños que viven en una institución como *agresivos, depresivos, etc.*

Si se han visto una serie de elementos que caracterizan la subjetividad y problemática de estos niños, tales como depresivos, agresivos, con problemas de aprendizaje, etc., no me es posible dejar de suponer y ayudándome de una extrapolación de lo que plantea el psicoanálisis sobre el síntoma en el niño vinculado con la problemática del adulto, que todas estas caracterizaciones que se han hecho del niño “institucionalizado”, pueden ser vistas como síntomas que remiten a la problemática de los adultos, pero, principalmente, que remiten a la problemática de la institución y de las prácticas que en ella son desarrolladas. ¿Son los síntomas del niño reflejo o resultado de las problemáticas del adulto y de la institución?

Pero también cuestiono los modos en que las niñas están siendo pensadas y valoradas en “Casa-Hogar” (recuérdese que me dieron un grupo de niñas “difíciles”, no muy “dóciles”) y a esta incapacidad de ver lo *visible* (“*la invisibilidad de lo visible*”). En este trabajo, gracias al tipo de intervención, a mi noción de infancia y a los discursos colectivos de las niñas, puede verse que ellas son “así” (en caso de ser del modo en que las califican) porque se trata de una respuesta consciente e intencionada contra determinadas prácticas institucionales y relaciones con el personal, es decir, los comportamientos de las niñas pueden leerse como actos resistenciales, y, consecuentemente, son modos de decir (síntomas) que se generan desde el hecho de que la institución produce subjetividades. Aunque igualmente puede pensarse que su resistencia parte de lo inconsciente, pero no ahondo en este sentido por ser uno de los límites de mi investigación.

“La orden de escucha es la interpelación total, de un individuo hacia otro: se sitúa por encima del contacto casi físico de ambos individuos (contacto por la voz y la oreja): crea el *transfert*: “*escúchame*” quiere decir: *tócame, entérate de que existo (...)*”. (Roland Barthes, 1995:249)

Una de las grandes debilidades en la aproximación a las niñas que se da en “Casa-Hogar”, en particular, y en las instituciones totales y asistencialistas, en general, se refiere a la falta, casi inexistencia, de *escucha*.

Estoy convencida de que un cambio necesario para mejorar las condiciones de vida y los modelos de intervención de la sociedad es trabajar en este sentido, en otras palabras, dejar que

los sujetos *emergen* desde sus despliegues discursivos y prestando atención a lo que tienen que decir, escuchándolos. Sin este reposicionamiento y reconocimiento del otro como ejes centrales de las intervenciones de la sociedad difícilmente podrán generarse cambios significativos en sus prácticas, en los modos en que producen subjetividades.

En los niños la *escucha* es más sencilla tanto porque expresan con mayor libertad y apertura sus sentimientos, vivencias, experiencias, deseos, conflictos, etc., como porque la demanda es más explícita (la orden de interpelación).

Mi intervención, que partió de esta postura, abrió o, mejor dicho, generó condiciones de visibilidad para analizar, conocer y estudiar el vínculo entre las niñas, como elemento que se constituyó (desde mi lectura) como el más destacado de los procesos grupales y discursivos colectivos. Además, el simple hecho de haber abierto un espacio de escucha para las niñas (sin necesidad de hacer un trabajo terapéutico) les permitió elaborar sus dificultades, conflictos y diferencias desde el grupo (desde los otros) y generarse alternativas de solución. Por esto puede pensarse que la escucha atenta (R. Barthes, 1995) es en sí misma un proceso “catártico”.

Por todo esto, la experiencia de trabajo que desarrollé representa una posibilidad o alternativa (entre muchas otras) para el trabajo (la intervención) que desde el área de psicopedagogía, en especial, y en “Casa-Hogar”, en general, se hace con las niñas.

4.4 A manera de cierre...

“... nuevas visibilidades y de interpretación de las acciones sociales en tanto procesos de creación de sentido, y es también, ineludiblemente, un acto político. De esta manera, la resistencia se nos aparece como un acto de ruptura, un acto de visibilidad y un acto de interpretación”. (Ma. Inés García Canal, 2004:7)

La intención “política”, si puede llamarse así, de este trabajo ha sido hacer “visible la invisibilidad de lo visible”, y en este es sentido es resistencia, según dice Ma. Inés García que dice M. Foucault.

La pregunta es ¿cómo? A través de mostrar cómo las niñas viven los actos y relaciones de poder, del dispositivo institucional en que viven.

A través de este trabajo, de cómo se diseñó el dispositivo y bajo que posicionamientos se orientó la intervención, “hice ver” a través de “hacer hablar-decir” aquello que está ahí, que el personal podría ver y pensar con el simple hecho de darles la palabra y escuchar a las niñas, puesto que no revelo más que lo que ellas sienten, dicen y denuncian.

Las niñas *resisten*, o cuando menos saben cómo hacerlo (*escaparse*), al encierro y las prácticas de “Casa-Hogar”. Me pregunto si reconocen su *potencia* a este respecto, ¿qué pasaría si todas las niñas escaparan? ¿Cambiarían las relaciones de poder? O mejor aún ¿habría relación de poder posible sin el “otro”? Ellas no escapan, pero saben que pueden hacerlo, entonces, ¿qué las retiene? ¿Por qué deciden permanecer en “Casa-Hogar”? Tal vez lo que han encontrado y construido adentro les gusta ¿será mejor que lo que tienen y hay afuera? Entonces ¿por qué el deseo reiterado de salir, de regresar con sus familias?

“Cada vez más se reconoce que el modelo de la familia nuclear, que consta de parejas heterosexuales con sus hijas concebidas de forma genérica y “natural”, con el hombre trayendo a casa el sueldo y la mujer manteniendo el hogar, es una ficción. (...) Aun así, la familia nuclear continúa estando en el centro de la política social en lo referente a la definición de las relaciones y las responsabilidades (...)”. (Erica Burman, 1994:92)

En muchas ocasiones, la construcción teórica ha partido de presupuestos basados en generalidades y naturalización de estructuras que inmersos en la tendencia a pensar la normalidad como lugar de respaldo a sus afirmaciones –en su estrecha relación con el crecimiento demográfico, dando lugar a la *población* como figura y a la *estadística* como

herramienta de medición de la normalidad—, dan por sentadas una cantidad amplia de modos de experiencia que se ven forzados a encajar en la dichosa campana, opacando la *particularidad de las experiencias* que resultan ser una luz para mirar las zonas de sombra que en dichas construcciones se presentan, sus zonas de invisibilidad.

Yo le aposté a la *particularidad* y a la *diferencia*, porque al abrir el diálogo a estas experiencias o realidades alternativas, se da cabida a vías de cuestionamiento que apuntan justamente a estas zonas de sombra, haciendo posible una desnaturalización de conceptos, modos de pensar a los sujetos, prácticas institucionales (o institucionalizadas), etc. Pero no es esto lo más importante, sino que se le da cabida a los *sujetos* y a sus *subjetividades*.

Este trabajo me ha llevado a dialogar (indirectamente) con las teorías del desarrollo infantil, principalmente con el psicoanálisis, que en su gran aporte para comprender los modos de constitución (estructuración) del sujeto y de la subjetividad, descuidan de algún modo —o tal vez de muchos— estas realidades que nombro alternativas, dadas sus particularidades, a la que pareciera se instaura como *La realidad*, mostrando a través de la *experiencia de juego con las niñas que viven en “Casa-Hogar”*, los modos en que ellas han construido *opciones* distintas para su desarrollo.

El psicoanálisis —entre otras escuelas del pensamiento— se ha construido sobre un supuesto central: *La familia nuclear*. Supuesto que establece *funciones* (Lacan), en el mejor de los casos, que aún cuando han abierto una vía de diálogo por no encasillar a una persona en su función, no incluyen tampoco estas alternativas.

En este trabajo se cuestionaron los límites de estas funciones, pues básicamente aparece que el vínculo entre las niñas sobrepasa los límites de las demás funciones, dando lugar a nuevas formas de vinculación.

Ante una situación real, la separación de sus familias, las niñas (se) construyen condiciones tales que generan un ambiente facilitador para su desarrollo —que no tiene que ver con el que Winnicott (1971) propone²¹⁰—. De este modo, la hipótesis que traté de mostrar —paradigmática y no resueltamente— es que *en este ambiente “facilitador” que se han (y les han²¹¹) creado el papel preponderante que se le da teóricamente a la madre en psicoanálisis es ahora “ocupado” por las niñas mismas en sus relaciones, en sus vínculos, dando lugar al tribalismo institucional*.

Es preciso antes de concluir hacer un par de aclaraciones pertinentes. Por una parte, quisiera mencionar que *es bajo mi mirada* y la interacción que tuve con las niñas que se ha

²¹⁰ La noción de ambiente facilitador, ligado completamente a la de *madre bastante buena*, tiene que ver con la creación de condiciones por parte de la madre, o quien ocupe su lugar, para pasar de un estado simbiótico (Margaret Mahler, *et.al.*, 1977) a uno de separación que “posibilita” la constitución del sujeto y su relación con la cultura (y yo agregaría que también con los otros). En principio, digo que no corresponde porque estamos hablando de momentos de la vida del sujeto distintos, pues las niñas con las que trabajé tenían entre 6 y 9 años. Pero justamente son el tipo de postulados teóricos o aseveraciones, como esta que dice D. Winnicott (1971:144) “Un bebe puede ser *alimentado* sin amor, pero la *crianza* carente de amor o impersonal no conseguirá producir un nuevo niño autónomo”, con las que estoy debatiendo.

²¹¹ Pues no se puede desconocer o ignorar el lugar de la institución en este ambiente.

construido esta interpretación de los materiales, entre las múltiples significaciones que seguramente pueden ser encontradas en los materiales que tomo como base de mi análisis e interpretación. Por la otra, cuando digo que en el juego de estas niñas aparecen las relaciones entre ellas ocupando un lugar central que teóricamente se atribuye a la función materna, no quiero decir que no ocupe la figura materna un lugar igualmente central en las producciones que pude observar. La situación se complica un poco, puesto que hay una referencia continua a la figura materna —en ocasiones también a la paterna— *idealizada*, pero en el sentido más de la fantasía y de lo imaginario, mientras que el lugar que ocupan las niñas entre sí y sus modos de relacionarse se instaura en lo *relacional* y *vincular* como posibilidades reales de vida, como lugares desde donde se construye el sentido de(en) sus vidas, que no es cualquier cosa.

Por todo esto puede decirse que en este trabajo no sólo aparece *estallada la institución “Casa-Hogar”*, sino también la *institución “Familia nuclear”* (occidental).

« Priver un enfant de jouer, c'est le priver du plaisir de vivre...²¹² »
(Françoise Dolto, 1987 :163)

En las sociedades contemporáneas puede observarse con cierta claridad una tendencia por reducir los espacios y momentos de juego de los niños, situación que se acentúa en todos los ámbitos en los que estos se desarrollan (casa, escuela, instituciones, etc.). Por ello podría pensarse que no se necesita estar en una institución como “Casa-Hogar” para ver el encierro de los niños.

Con esto, lo que quiero señalar es que es imprescindible que en el trato y relaciones que se dan a los niños se reconozca y otorgue al juego el estatuto que tiene en sus vidas, es decir, que se vea que el juego es la forma de vivir de los niños que acompaña el impulso epistemológico que los caracteriza (F. Dolto, 1985). Pero no sólo esto, también que se piense al juego como una posibilidad de acercamiento a los niños ¿cómo entenderlos sino somos capaces de hablar un lenguaje similar?

Así la función de nosotros los adultos con respecto a los niños (institución “adultos” estallada) sería menos la de reprimir y limitar sus juegos y su libre expresión (potencia creativa) y más la de acompañarlos en su desarrollo y descubrimiento del mundo fomentando el desarrollo de su autonomía que todo sujeto debe alcanzar como parte de su devenir.

²¹² “Privar a un niño de jugar, es privarlo del placer de vivir”.

Bibliografía

ARDOINO, Jacques (1980), "La intervención: ¿Imaginario del cambio o cambio de lo imaginario?", En: GUATTARI, Felix, et.al., *La intervención institucional*, México: Plaza y Valdés Folios, 1987, págs. 13-42.

AUCOUTURIER, Bernard (2004), *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*, España: Graó – Biblioteca de Infantil 7.

AZCÁRATE, Mónica, "La crítica situación económica de algunas instituciones dedicadas al cuidado de huérfanos y las deficiencias en la supervisión y regulación de éstas son los principales problemas en la materia en el estado. Las casas de asistencia en Puebla, sin recursos", en: *La jornada*, Martes 14 de marzo de 2003. (La jornada Virtual, <http://www.jornada.unam.mx>)

BACHELARD, Gaston (1948), *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*, 23ª edición, México: Siglo XXI, 2000.

BARTHES, Roland (1995), "El acto de escuchar", en: *Lo obvio y lo obtuso*, Barcelona: Paidós, págs. 243-256

BAZ, Margarita (1996), *Intervención grupal e investigación*, Cuadernos del TIPI (Taller de Investigación de Psicología e Instituciones) No. 4, México: UAM-X, 157 págs.

_____ (1999), "La entrevista de investigación en el campo de la subjetividad", en: JÁIDAR, Isabel (comp.), *Caleidoscopio de subjetividades*, 2ª edición, Cuadernos del TIPI No. 8, México: UAM-X, págs. 77-96.

_____ (2000), "Singularidad y vínculo colectivo: consideraciones metodológicas", en: *Anuarios de Investigación 2000, Educación y Comunicación*, Volumen II, México: UAM-X, 2001, págs. 89-102.

BEJARANO, Angelo (1972), "Resistencia y transferencia en los grupos", en: ANZIEU, Didier, et.al. (1972), *El trabajo psicoanalítico en los grupos*, 1ª edición en español, México: Siglo XXI, 1978, págs. 117-232.

BENVENISTE, Émile (1966), *Problemas de lingüística general*, Tomo I, 13ª edición, México: Siglo XXI, 1986.

BETTELHEIM, Bruno y ROSENFELD, Alvin A. (1993), *El arte de lo obvio*, Barcelona: Crítica – Drakontos, 1994.

BHATTACHARJEA, Suman (comp.) (1999), *Infancia y Política Social*, México: UAM-UNICEF.

BION, W. R. (1979), *Experiencias en grupos*, 5ª edición, Buenos Aires: Paidós.

BLEGER, José (1985), *Temas de Psicología: (Entrevista y Grupos)*, Argentina: Nueva Visión.

BLEICHMAR, Hugo B. (1980), *Introducción al estudio de las perversiones. La teoría del Edipo en Freud y Lacan*, Buenos Aires: Nueva Visión.

BLOCH, Dorothy (1978), *"Para que la bruja no me coma" Fantasía y miedo de los niños al infanticidio*, 6ª edición, México: Siglo XXI, 2003.

BURMAN, Erica (1994), *La deconstrucción de la Psicología Evolutiva*, España: Aprendizaje - Visor, 1998.

BUSTELO G., Eduardo S. (1999), "Reflexiones sobre la política social amoral y la utopía posible", En: Bhattacharjea, Suman (comp.) (1999), *Infancia y Política Social*, México: UAM-UNICEF, págs. 19-52

CASANOVA C., Martha Patricia (1996), *Reflexiones sobre el entramado asistencial en México*, Mecnograma, 18 págs.

_____ (1995), "El frente "Psi" en México. Breves notas sobre asistencia, universidad y sociedad, I y II", en: *Tercer foro del Departamento de Educación y comunicación*, México: DCSH – UAM-Xochimilco, 1995.

CASTORIADIS-AULAGNIER, Piera (1975), *La violencia de la interpretación. Del pictograma al enunciado*, Argentina: Amorrortu editores, 1977.

CASTORIADIS, Cornelius (1983), "La institución y lo imaginario: primera aproximación", en: *La institución imaginaria de la sociedad I*, Barcelona: Gusquets Editores, págs. 197-289.

CENICEROS Dorantes, Claudia O. (1995), *Subjetividad y deseo en el niño de la calle*, Tesis de Licenciatura, México: UNAM, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala, 157 págs.

DE BENVENUTO, Marta O. G. (1979), "La problemática socio-económica y moral que plantea el menor abandonado", en: *Revista Universidad (Santa Fe)*, No. 92, enero-abril, 1979, págs. 177-191.

DELEUZE, Gilles (1989), "¿Qué es un dispositivo?", en: BALBIER, DELEUZE, *et.al.*, *Michel Foucault, Filósofo*, España: Gedisa, 1999, págs. 155-163.

DOLTO, Françoise (1987), « L'enfant et le jeu », en : *Les étapes majeurs de l'enfance*. Francia, Ediciones Gallimard, 1994, págs. 162-175.

_____ (1985), "El encierro", en: *La causa de los niños*, México: Paidós, 1996, págs. 48-83.

_____ (1981), *La dificultad de vivir*, Volumen I, 3ª edición, España: Psicoteca Mayor-Gedisa, 1996.

FERNÁNDEZ, Ana María (1986), *El campo grupal. Notas para una genealogía*, Buenos Aires: Nueva Visión.

FERNÁNDEZ Rivas, Lidia (1998), "La subjetividad: Opaco objeto de conocimiento", en: JÁIDAR, Isabel; *et.al.*, *Tras las huellas de la subjetividad*, México: UAM-X, Cuadernos del TIPI, págs. 67-88.

_____ (1999), "Subjetividad y psicoanálisis: La presencia del otro en la constitución subjetiva", en: JÁIDAR, Isabel (comp.), *Caleidoscopio de subjetividades*. México: UAM-X, Cuadernos del TIPI No. 8, págs. 51-63

FERNÁNDEZ R., Lidia, *et.al.* (2000), *El padre: los modos de una ausencia*. 2ª edición. México: UAM-X, Colección la llave.

FIGA Sastrengener, Ma. Esperanza (1995), "Desde el asistencialismo hacia una cultura a favor de la infancia", en: CERVANTES V., Margarita, *et.al.* (coords.), *De la utopía a la acción. Cuatro experiencias de promoción popular*, México: Universidad Iberoamericana.

FOUCAULT, Michel (1975), *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, 32ª edición, México: Siglo XXI, 2003.

FREUD, Sigmund (1899), *Los recuerdos encubridores*²¹³, Obras completas, Tomo 2, Barcelona: Biblioteca Nueva-Editorial Losada. (págs. 330-341)

_____ (1900), *La interpretación de los sueños*²¹⁴, Obras completas, Tomos 3, 4 y 5, Barcelona: Biblioteca Nueva-Editorial Losada. (págs. 343-720)

_____ (1908), *El poeta y los sueños diurnos*²¹⁵, Obras Completas, Tomo 10, España: Biblioteca Nueva. (págs. 1343-1348)

_____ (1913), *Tótem y Tabú*²¹⁶, Obras completas, Tomo 13, España: Biblioteca Nueva. (págs. 1745-1850)

_____ (1920), *Más allá del principio del placer*²¹⁷, Obras Completas, Tomo 18, España: Biblioteca Nueva. (págs. 2507-2541)

_____ (1930), *El malestar en la cultura*²¹⁸, Obras Completas, Tomo 22, España: Biblioteca Nueva. (págs. 3017-3067)

_____ (1921), *Psicología de las masas y análisis del Yo*²¹⁹, Obras Completas, Tomo 19, España: Biblioteca Nueva. (págs. 2563-2610)

GADAMER, Hans-Georg (1975), *Verdad y Método I. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*, 5ª edición, Salamanca: Ediciones Sígueme, colección Hermeneia #7, 1993.

GARCÍA Canal, Ma. Inés (2004), *La resistencia. Entre la memoria y el olvido*, Mekanograma, 11 págs. (publicación pendiente)

GOFFMAN, Erving (1961), *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*, Buenos Aires: Amorrortu editores, 1970.

²¹³ *Über deckrinnerungen*

²¹⁴ *Die Traumdeutung*

²¹⁵ *Der dichter und das plantasierien*

²¹⁶ *Totem und Tabu*

²¹⁷ *Jenseits des Lustprinzips*

²¹⁸ *Das Unbehagen in deer Kultur*

²¹⁹ *Massenpsychologie und Ich-Analyse*

GÓMEZ Mena, Carolina "Condicionan ONG escrutinio del DIF", en: *La jornada*, Martes 28 de enero de 2003. (La jornada Virtual, <http://www.jornada.unam.mx>)

GONZALBO Aizpuru, Pilar (1982), "La casa de niños expósitos de la ciudad de México", En: *Historia Mexicana*, Vol. 31, No. 3, ene-marzo, El Colegio de México, México, págs. 409-430.

GONZÁLEZ, Fernando (1991), *Ilusión y grupalidad. Acerca del claro oscuro objeto de los grupos*, México: Siglo XXI.

GONZÁLEZ Navarro, Moisés (1985), *La pobreza en México*, México: Colegio de México.

JÁIDAR, Isabel (comp.) (1999), *Caleidoscopio de subjetividades*, 2ª edición, Cuadernos del TIPI No. 8, México: UAM-X.

_____; *et.al.* (1998), *Tras las huellas de la subjetividad*, Cuadernos del TIPI No. 6, México: UAM-X.

_____; *et.al.* (1998), *Encrucijadas Metodológicas en Ciencias Sociales*. México: UAM-X, Área Subjetividad y Procesos Sociales.

JANESICK, Valerie (2000), "La danza del diseño de la investigación cualitativa: metáfora, metodolatría y significado", en: DENMAN, Catalina y Jesús Haro (comps.), *Por los rincones. Antología de los métodos cualitativos en la investigación social*, México: El Colegio de Sonora, págs. 227-251.

KÄES, René (1976), *El Aparato Psíquico Grupal. Construcciones de grupo*, Barcelona: Gedisa – Psicoteca Mayor, 1987.

_____. (1995), *El grupo y el sujeto del grupo*, Buenos Aires: Amorrortu.

KÄES, René, *et.al.* (1987), *La institución y las instituciones*, Argentina: Paidós, 1998.

KAMINSKY, Gregorio G., (1990), *Dispositivos Institucionales. Democracia y autoritarismo en los problemas institucionales*, Argentina: Lugar.

KLEIN, Melanie (1932), *El psicoanálisis de niños*, Obras Completas, 3ª edición, Bibliotecas de Psicoanálisis: <http://www.psicoanalisis.org>, 1948, 203 págs.

_____. (1948), *Sobre la teoría de la ansiedad y la culpa*, Obras Completas, Bibliotecas de Psicoanálisis: <http://www.psicoanalisis.org>, 14 págs.

_____. (1952), *Los orígenes de la transferencia*, Obras Completas, Bibliotecas de Psicoanálisis: <http://www.psicoanalisis.org>, 7 págs.

_____. (1955), *La técnica psicoanalítica del juego: su historia y significado*, Obras Completas, Bibliotecas de Psicoanálisis: <http://www.psicoanalisis.org/klein>, 14 págs.

LACAN, Jacques (1949), "El estadio en el espejo como formador de la función del Yo (Je) tal como se nos revela en la experiencia analítica", En: *Escritos I*, México: Siglo XXI, 1984, págs. 86-93.

_____ (1974-75), *“Real, simbólico e Imaginario (R.S.I)”*, Seminario 22, Completas, Bibliotecas de Psicoanálisis: <http://www.psicoanalisis.org/lacan>, 11 clases, 135 págs.

LAPLANCHE, J., y PONTALIS, J-B. (1967), *Diccionario de Psicoanálisis*, España: Paidós, 1996.

LOURAU, René (1970), *El análisis institucional*, Argentina: Amorrortu editores, 1975.

MAFFESOLI, Michel (1988), *El tiempo de las tribus. El ocaso del individualismo en las sociedades posmodernas*, México: Siglo XXI, 2004.

MAHLER, Margaret S., et.al. (1977), *El nacimiento psicológico del infante humano. Simbiosis e individuación*, México: Enlace editorial, 2002.

MANERO Brito, Roberto (1990), “Introducción al Análisis Institucional”, en: *Tramas. Subjetividad y procesos sociales*, “*El malentendido y la educación*”, Número 1, diciembre 1990, México: UAM-X, págs. 121-157.

MANNONI, Maud (1993), *Amor, Odio, Separación, Reencontrarse con la lengua perdida de la infancia*, Argentina: Nueva Visión, 1994.

_____ (1973), *La educación imposible*, 10ª edición, México: Siglo XXI, 2000.

_____ (1967), *El niño, su “enfermedad” y los otros*, 7ª edición, Buenos Aires: Nueva Visión, 1997.

_____ (1983), *Un lugar para vivir*, Barcelona: Crítica - Grijalbo.

MIER, Raymundo (2003), “Calidades y tiempos del vínculo. Identidad, reflexividad y experiencia en la génesis de la acción social”, en: *Tramas. Subjetividad y procesos sociales*, “*El devenir de los grupos*”, Número 21, julio / diciembre 2003, México: UAM-X, págs. 219-237.

_____ (2002), “El acto antropológico: la intervención como extrañeza”, en: *Tramas. Subjetividad y procesos sociales*, México: UAM-X, Número 18-19, junio / diciembre 2002, págs. 13-50.

MINNICELLI, Mercedes S. (2001), “La novela social sobre la infancia desamparada”²²⁰, En: *Fort-Da- Revista de Psicoanálisis con niños - Revista electrónica*, (<http://www.fort-da.org>), No. 3, Abril 2001, 12 páginas.

MORIN, Edgar (1998), *Introducción al pensamiento complejo*, México: Gedisa.

MUÑOZ Bojalil, Juan Carlos (1988), *La fantasía infantil como defensa ante la agresión*, Tesis de Licenciatura, México: UNAM, Facultad de Psicología, 143 págs.

PAZ Román, Claudia (1996), “Grupo y psicodrama”, en: *Anuario de Investigación del Departamento de Educación y Comunicación*, México: UAM-X.

²²⁰ Publicado en: *Estilos da Clínica. Revista sobre a infancia com Problemas*, Año IV, Número 6, 1er semestre 1999, Instituto de Psicología, Universidade São Paulo, Brasil; y en: *Cuadernos de Pedagogía Rosario*, No. 6, sept-oct 1999, Centro de Estudios en Pedagogía Crítica, Rosario, Argentina.

PAVLOVSKY, Eduardo (1968), *Psicoterapia de grupo en niños y adolescentes*, 4ª edición, Buenos Aires: Búsqueda, 1987.

RADOSH Corkidi, Silvia (2002), "La transferencia, ¿cómo juega?", en: *Tramas. Subjetividad y procesos sociales*, "Pensar la intervención", Número 18-19, junio / diciembre 2002, México: UAM-X, págs. 239-266.

_____ (2000), "Abordaje grupal a la problemática psicosocial", en: *Anuarios de Investigación 2000, Educación y Comunicación*, Volumen II, México: UAM-X, 2001, págs. 47-65.

_____ (s/a), *Abordaje grupal a la problemática psicosocial*, México: UAM-X, Área de Investigación de Grupos e Instituciones, 12 págs.

RADOSH, Silvia y Laborde C., Walter (2003), "La institución desde la mirada psicoanalítica", en: *Tramas. Subjetividad y procesos sociales*, "El devenir de los grupos", Número 21, julio / diciembre 2003, México: UAM-X, págs. 369-386.

REYGADAS R.G., Rafael (1998), *Abriendo Veredas. Iniciativas públicas y sociales de las redes de organizaciones civiles*, México: Convergencia de Organismos Civiles por la Democracia.

RICOEUR, Paul (1976), *La teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*, México: Siglo XXI – Universidad Iberoamericana, 1995.

SABINES, Jaime (1997), *Recuento de poemas 1950 / 1993*, España: Planeta, 2003.

SAETTELE, Hans (s/a), *Análisis discursivo: un esquema para las ciencias sociales*, Mecanograma, 16 págs. (publicación pendiente)

SALAZAR V., Claudia M. (2004), *Dispositivos: Máquinas de Visibilidad*, Mecanograma (por publicar), 10 págs.

SOTO M., Adriana, *et.al.*, (Comps.) (1999), *La sociedad intervenida. Relatos de Patricia Casanova sobre psicología social, niñez y asistencia*, México: DCSH – UAM-Xochimilco.

TUCKER, Nicholas (1977), *¿Qué es un niño?*, 2ª edición, España: Ediciones Morata-Serie Bruner, 1982.

UNAMUNO, Miguel de (1914), *Niebla*, 26ª edición, México: Espasa-Calpe Mexicana, Colección Austral, 1990.

VARELA, Cristian (2003), "La entrada al terreno Institucional", en: *Tramas. Subjetividad y procesos sociales*, "El devenir de los grupos", Número 21, julio / diciembre 2003, México: UAM-X, págs. 219-237.

VARGAS, Lilia Esther, "¿La subjetividad del sujeto o el sujeto de la subjetividad?", en: JÁIDAR, Isabel; *et.al.*, (1998), *Tras las huellas de la subjetividad*, Cuadernos del TIPI No. 6, México: UAM-X, págs. 51-66

VIDAL y Sánchez, Guadalupe A. (1994), *La terapia de juego en el tratamiento de niños agresivos: un enfoque psicoanalítico*, Tesis de Licenciatura, México: UNAM, Facultad de Psicología.

WINNICOTT, D. W. (1971), *Realidad y juego*, España: Gedisa – Psicoteca Mayor, 1979.

WOLF, Sula (1969), *Trastornos psíquicos del niño: causas y tratamientos*, 9ª edición, México: Siglo XXI, 1991.

ZÁRATE, Laura Oliva (1999), “Un perfil del niño residente en casa-hogar”, en: *Revista Enseñanza e Investigación en Psicología*, No. 1, Vol. 4, enero-junio, 1999, Universidad Veracruzana, Xalapa, págs. 75-84.

“Ley sobre el Sistema Nacional de Asistencia Social”, texto vigente publicado en el *Diario Oficial de la Federación*, el 9 de enero de 1986, <http://www.diariooficialdigital.com>

“Necesario, fondo exclusivo para asistencia a la niñez”, Entrevista a Ana Teresa Aranda Orozco, Directora General del DIF, en: *La jornada*, Lunes 20 de enero de 2003. (La jornada Virtual, <http://www.jornada.unam.mx>)

Página de Internet de la Junta de Asistencia Privada (JAP), <http://www.jap.org.mx>

Sitio oficial de Internet del DIF Nacional, <http://www.dif.gob.mx>

ANEXOS

ANEXO 1: ESTRATEGIA DE INGRESO

Proyecto de investigación para las Instituciones

Una característica del ser humano es el hecho de vivir en sociedad, ya que se reúne en grupos para satisfacer sus necesidades fisiológicas, psicológicas y sociales. Desde el momento en que nacemos nos desenvolvemos en una serie de grupos e instituciones, a saber: la familia; los grupos de referencia; los clubes deportivos; la escuela; las organizaciones; el trabajo; etc. De estos grupos resalta la familia al considerarse el núcleo primario y fundamental para promover la satisfacción de necesidades, sobre todo de los(as) hijos(as) por su carácter dependiente y como elemento importante para conseguir un buen resultado en su proceso de crecimiento y desarrollo.

Pero, la diversidad de realidades nos conducen a la necesidad de reconocer que existen alternativas a la familia para desenvolvemos dentro de la sociedad y para constituirnos como sujetos. Tan sólo un caso de estas realidades alternativas, son los(as) niños(as) que viven en alguna institución y que encuentran en ellas un lugar para vivir y desarrollarse.

Es por todo lo expuesto anteriormente que el interés de la investigación se centra en estudiar y conocer el juego de los(as) niños(as), de entre 6 y 8 años, que no tienen padres y viven en algún tipo de institución y a través de éste observar su desarrollo general.

Taller de Juego

Mi propuesta de trabajo consiste en la realización de un “Taller de Juego”. La ventaja para los(as) niños(as) de abrir un taller de juego consiste en un espacio en el que, por una parte, contarían con actividades lúdicas que son buenas para el desarrollo y la salud de los(as) niños(as), y, por la otra, se estimularía su creatividad y producción. En mi caso, el espacio me brindaría la oportunidad de estar en contacto con el juego de los(as) niños(as) y de este modo conocerlo, entenderlo y estudiarlo.

Para esto me gustaría trabajar con dos grupos de 4 a 5 niños(as) de entre 6 y 8 años, mediante algunas actividades de juego, tales como: realizar dibujos, hacer construcciones (ya sea con plastilina, papel o piezas de madera), contar cuentos, y, jugar a hacer representaciones teatrales, básicamente.

Para llevar a cabo el trabajo propongo realizar entre 4 y 5 sesiones de juego con los grupos de niños(as), cuya duración aproximada sería de entre 1 ½ y 2 horas. Las sesiones de juego serían llevadas a cabo una por semana, o una cada quince días.

Aunque aún no es seguro, me gustaría tener la posibilidad de poder llevar a alguna persona como observadora, con la finalidad de que yo pueda dedicarme exclusivamente al juego y atención de los(as) niños(as), en tanto que ella haría una observación no participante, haciendo anotaciones y proporcionándome el material que fuera necesitando.

Por otra parte, y con la finalidad de entender mejor a los(as) niños(as), me gustaría tener la oportunidad de entablar algunas pláticas con el personal de la institución, pues es quien tiene mayor conocimiento de la forma de ser de los(as) niños(as), de sus gustos, del modo de desenvolverse en sus actividades cotidianas, etc. Además, de que considero que conocer al personal me brinda la oportunidad de entablar una relación con aquellas personas que son muy importantes en la vida de los(as) niños(as). Y, por último, entender lo que significa en la experiencia de estas personas, formar parte de una institución y prestar un servicio social tan importante con un grupo tan vulnerable como son los(as) niños(as).

El inicio de las actividades propuestas me gustaría que fuera lo antes posible con la finalidad de tener posteriormente el tiempo suficiente para trabajar con la información recabada, de la cual me comprometo a hacer una devolución por escrito a la institución.

Lic. Maria del Carmen Peña Cuanda

Teléfono particular:

Celular:

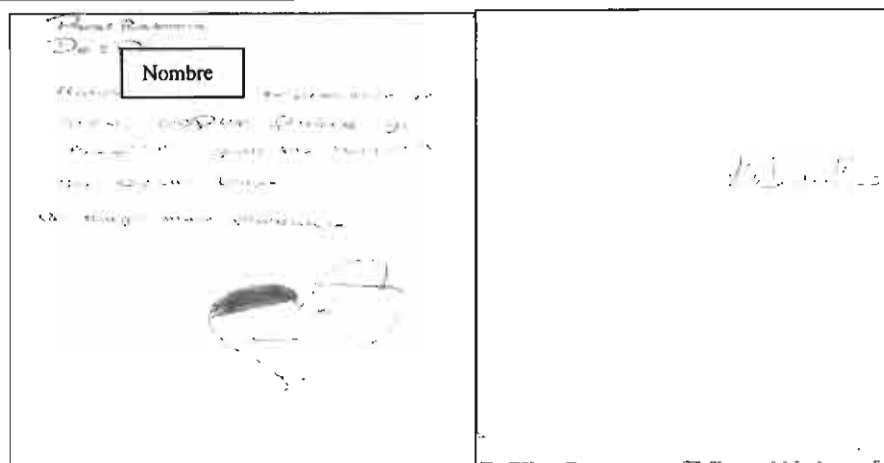
Correos electrónicos:

ANEXO 2: LOS DIBUJOS DE LAS NIÑAS

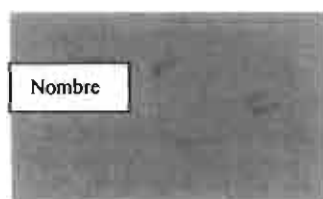
I. Producciones del Grupo A

Primer Sesión

Dibujo A Carta (adelante y atrás)



Dibujo B Sobre



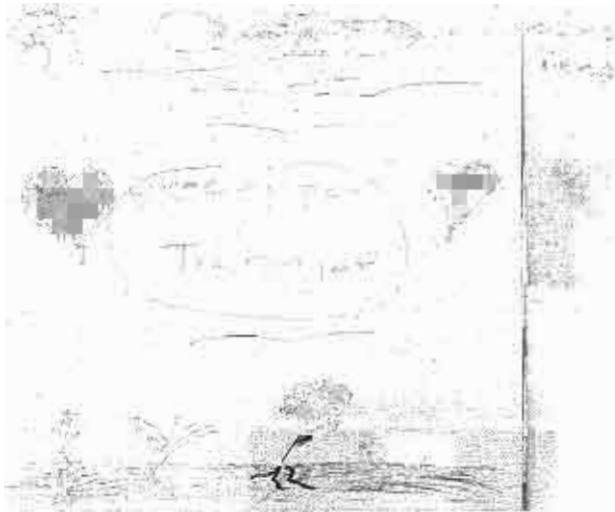
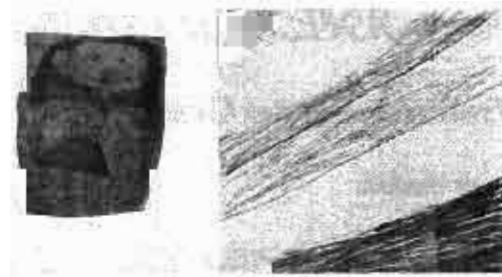
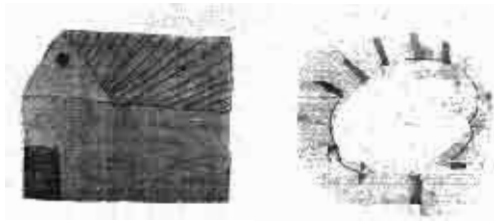
Dibujo C Sobre (adelante y atrás)



Dibujo D Carta y Sobre

Para Mariana De
Para solo te escribo para decirte que te
y es lo único que te quiero mucho.

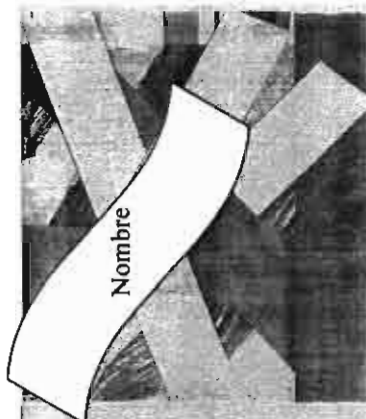
Para Mariana De
Nombre



Para mi
Te extraño mucho
rebeca y
May-ent
pero lo que
falta es que
y si voy
enajona

Hola
yo soy
bien a po
nos apoye
un
un

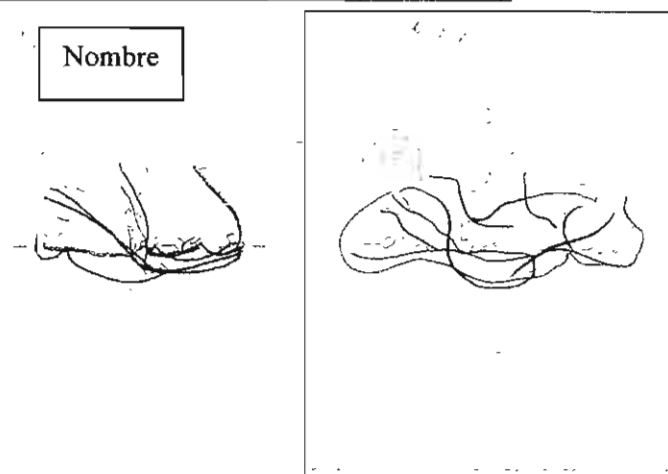
Dibujo I Dibujo



Dibujo J Examen escuela



Dibujo K Exámenes resueltos (niña y mío)



Dibujo L Dibujo

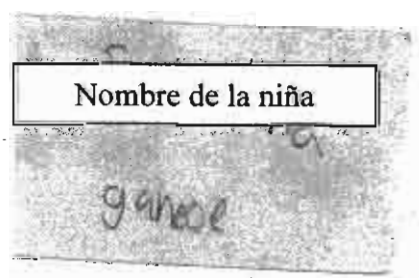


Tercer Sesión

Dibujo A (mientras discusión de los brillitos)

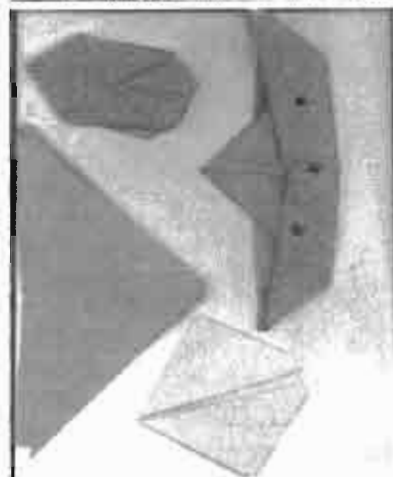


Dibujo B (Papelito de los brillitos)



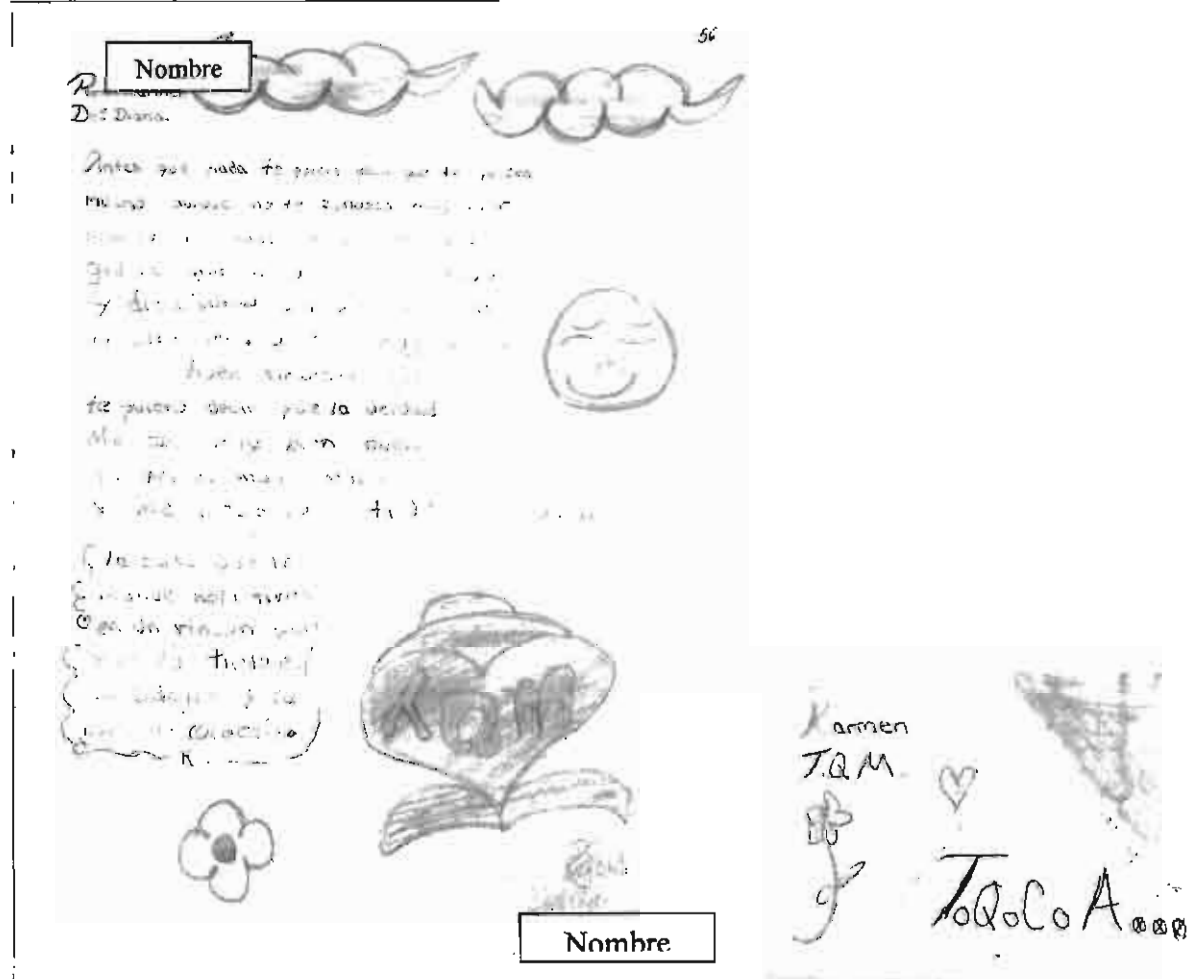
Cuarta sesión

Dibujo A (Figuras hechas para la invitada)



Quinta Sesión

Dibujo A Carta de Despedida(Contenido y parte donde cierra)



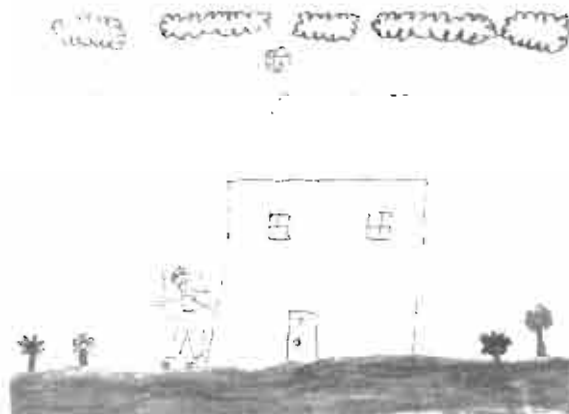
II. Producciones del Grupo B

Primer Sesión

Dibujo A Libre



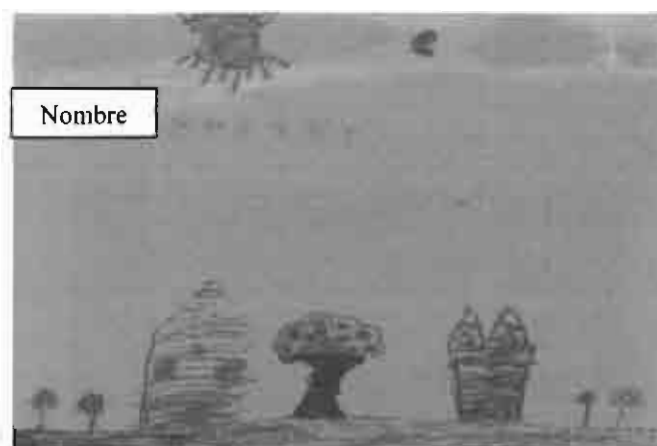
Dibujo B Libre



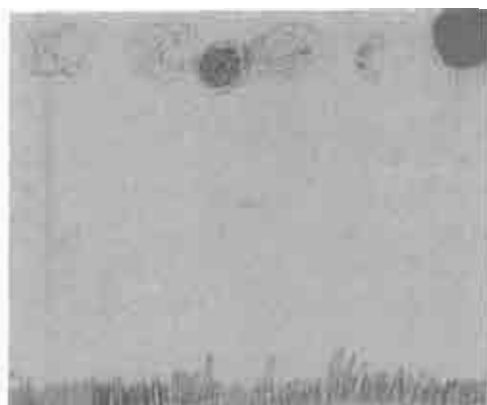
Dibujo C Libre



Dibuio D Libre



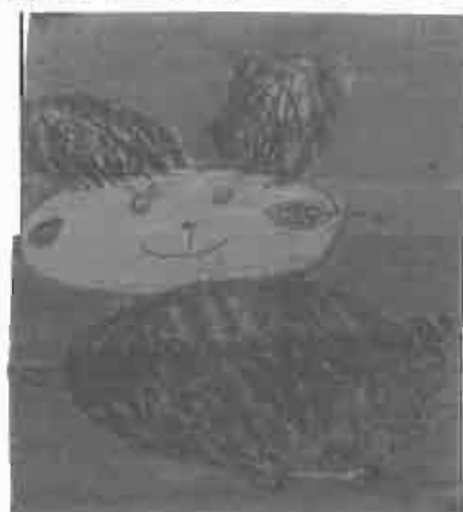
Dibuio E Libre (Mío con ayuda de las niñas)



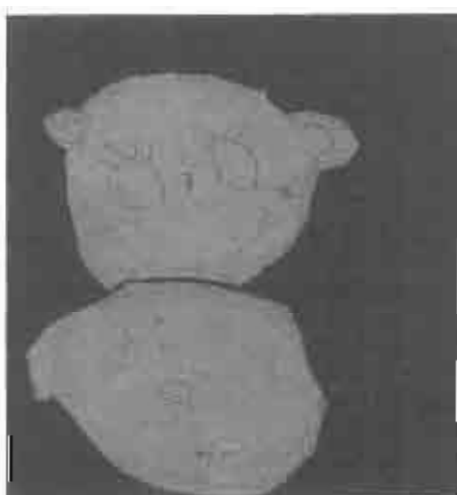
Dibuio F Personaje cuento -- osos



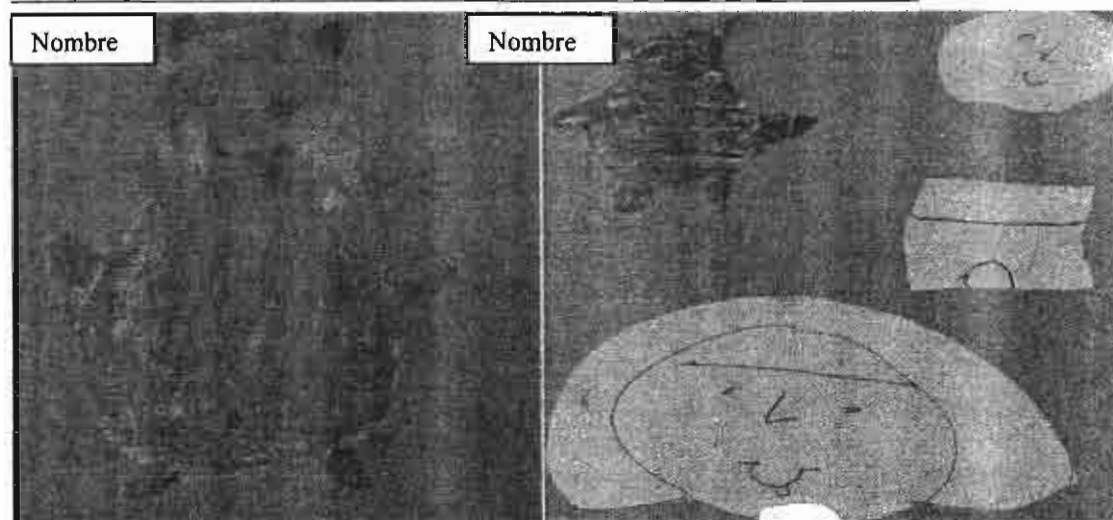
Dibuio G Personaje cuento -- osos



Dibuio H Personaje cuento -- osos



Dibujo I y J Personaje cuento – osos (producciones de la misma niña)

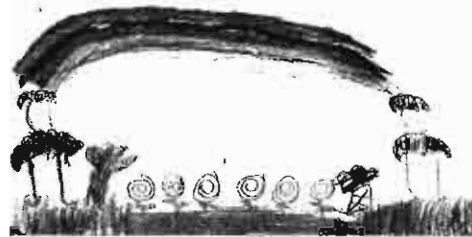


Segunda Sesión

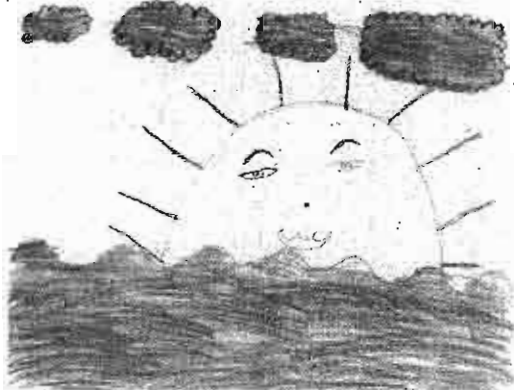
Dibujo A Libre



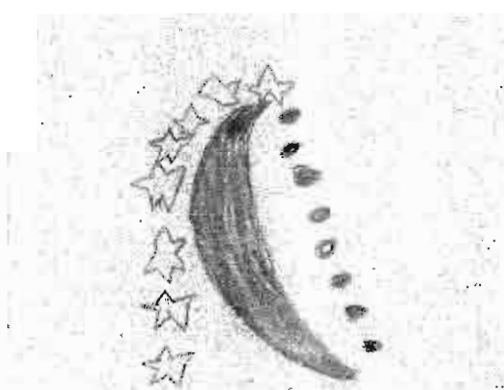
Dibujo B Libre (Copiado a la otra niña)



Dibujo C Libre (Adelante)



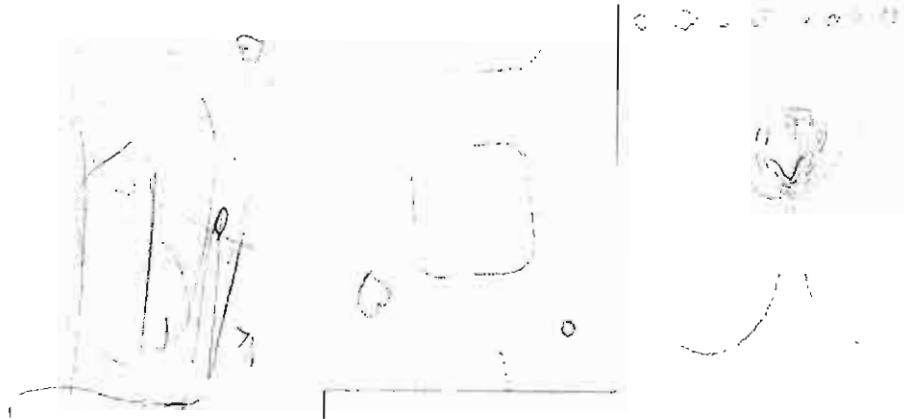
Dibujo C Libre (Atrás)



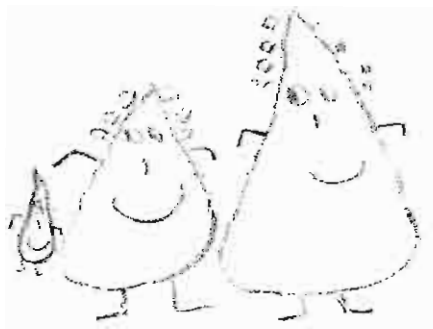
Dibujo D Libre (Adelante y atrás)



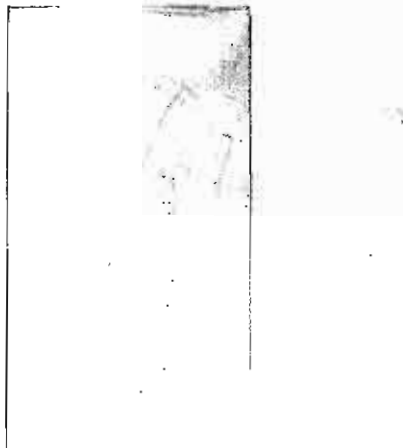
Dibujo E Libre (Adelante y atrás)



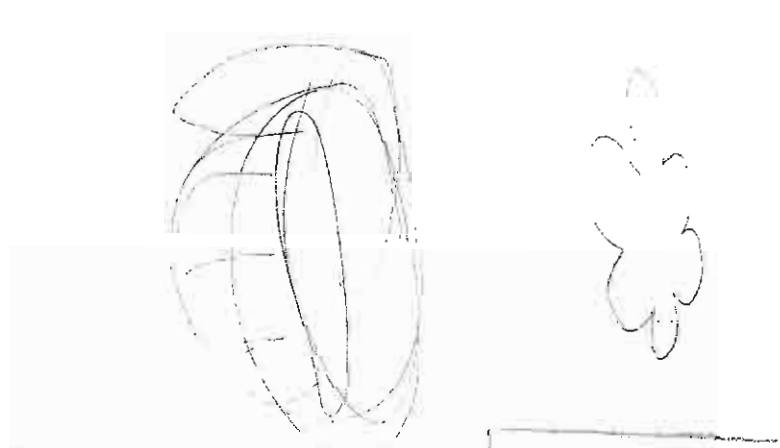
Dibujo F Libre (Adelante y atrás)



Dibujo G Libre (Adelante y atrás)



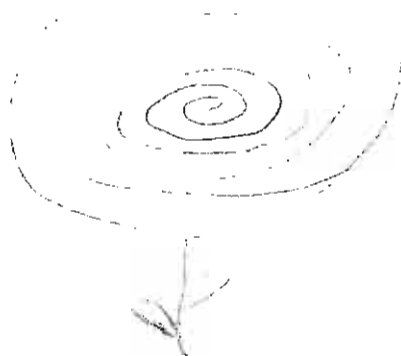
Dibujo H Libre (Adelante y atrás)



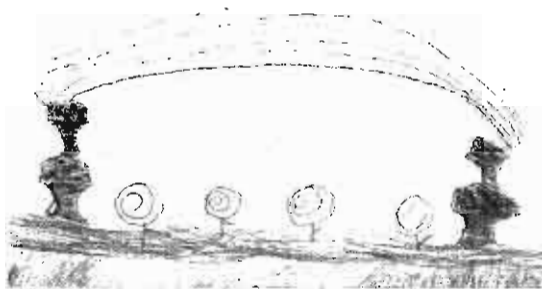
Dibujo I Flor que le hago a una niña porque me dice que no sabe y me lo pide



Dibujo J Libre (Flor que le hace una niña a la que estaba llorando – hermanas)



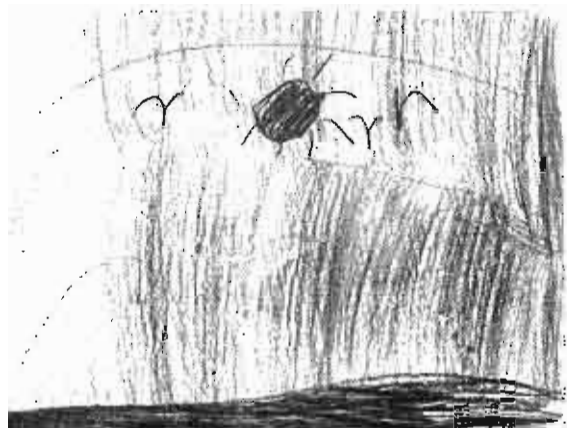
Dibujo K Libre (Dibujo de una niña a otra para que deje de llorar – hermanas)



Dibujo L Jugando a copiar dibujos



Dibujo M Jugando a copiar dibujos

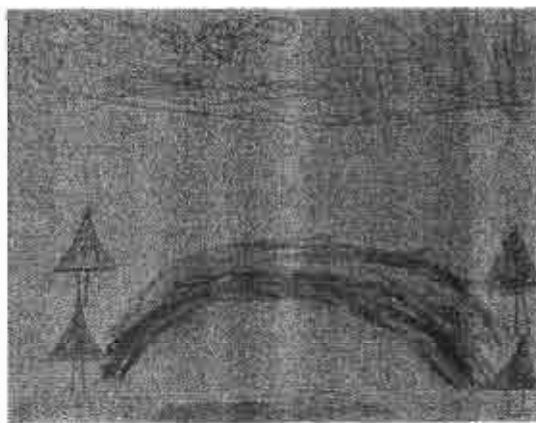


Dibujo N Jugando a copiar dibujos (Mío)



Tercer Sesión

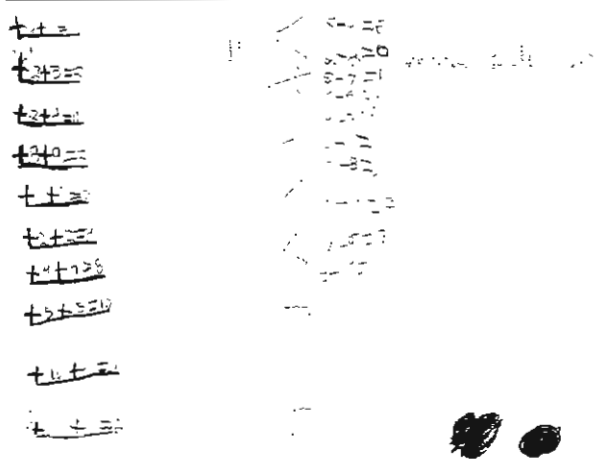
Dibujo A Jugando a copiar dibujos Dibujo B Jugando a copiar dibujos (mío, lo hizo casi la niña - maestra)



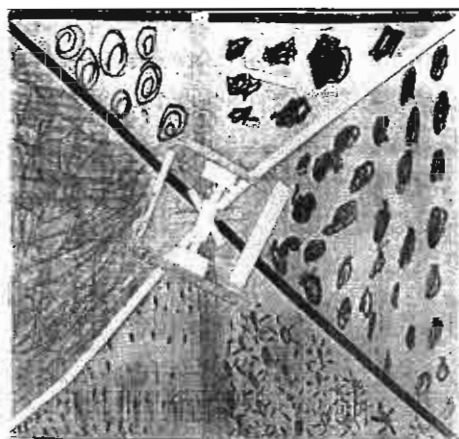
Dibujo C Tarea en casa



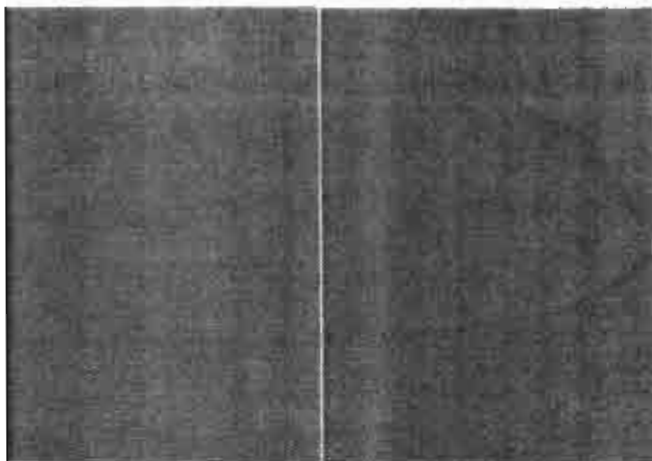
Dibujo D Tarea en casa, "tarea de verdad"



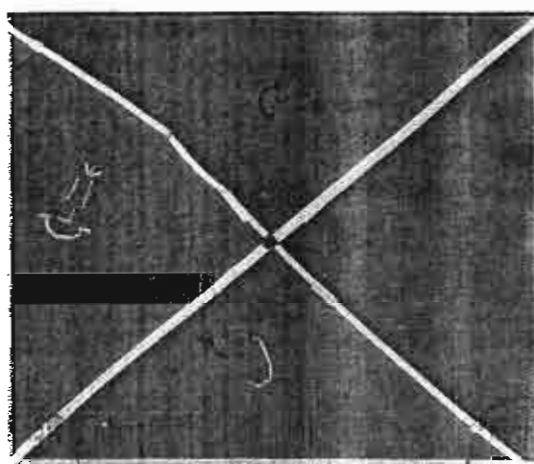
Dibujo E Libre (jugando a la escuelita)



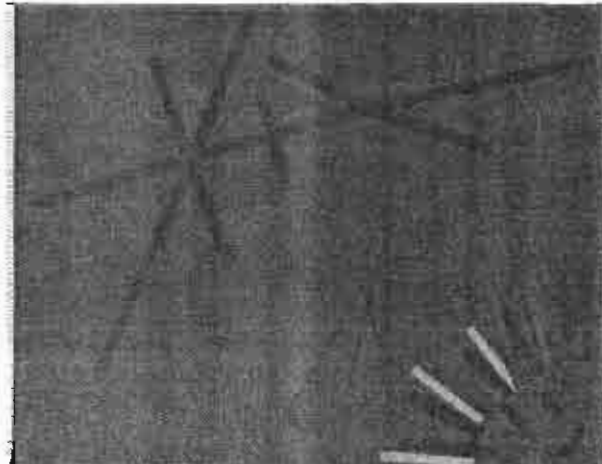
Dibujo F Libre (jugando a la escuelita)(Adelante y atrás)



Dibujo G Libre (jugando escuelita) (Niña invitada)



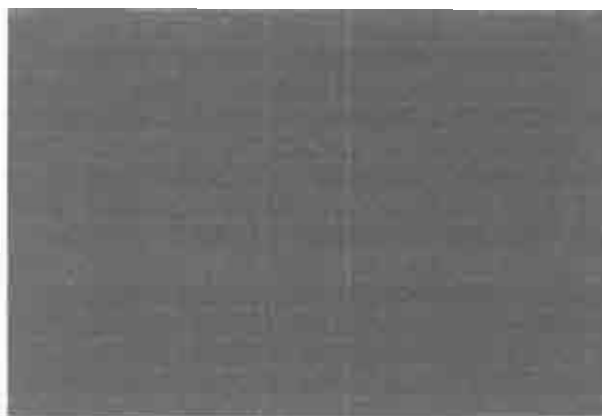
Dibujo H Libre (jugando escuelita)(Mio. hecho casi por maestra)



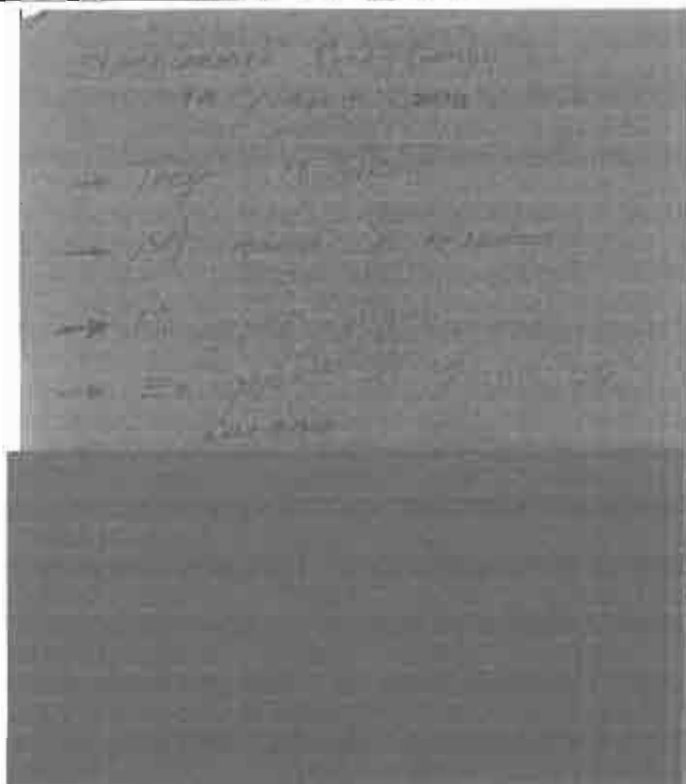
Cuarta sesión

Dibujo A Libre (niña que lloró)

Dibujo B Libre (interrumpido por la niña – maestra)



Dibujo C Mío (Dictado por la niña que era la maestra)



ANEXO 3: DEVOLUCIÓN DE LOS TALLERES DE JUEGO

Lic. María del Carmen Peña Cuanda

Devolución del taller de juego realizado los lunes y miércoles del 14 de julio al 13 de agosto del año en curso, Casa Hogar de Niñas – DIF

Contenido

1. Introducción.....	266
2. Características del Taller	267
2.1 Limitaciones	270
3. Análisis e Interpretación del juego de las niñas y del grupo	271
4. Comentarios y observaciones individuales.....	278
4.1 Grupo Lunes	278
4.2 Grupo Miércoles	279
5. Bibliografía	281
5.1 Bibliografía utilizada	281
5.2 Bibliografía recomendada	282

Maestría en Psicología Social de Grupos e Instituciones
Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco (UAM-X)
Septiembre de 2003

1. Introducción

Priver un enfant de jouer, c'est le priver du plaisir de vivre

Françoise Dolto (1987)¹

El estudio de uno de los grupos característicos que conforman a las sociedades, *los niños*, y de una de sus principales manifestaciones, *el juego*, es de suma importancia en la psicología, si se emplea como herramienta para la comprensión y teorización de su psique.

El juego es mas que una simple descarga de energía, ya que cumple una variedad de funciones emocionales, sociales, cognitivas y, en general, de desarrollo personal, vitales para la formación del ser humano.

A través del juego el niño entra en contacto consigo mismo y con los otros; adquiere destreza física y agilidad intelectual; establece relaciones con un mundo regido por reglas y rituales culturales, cuya práctica le prepara para sus futuros roles adultos (jugar al papá y a la mamá, al doctor, a la maestra); ejercita reglas de convivencia (esperar su turno, respetar reglas de juego); integra una conciencia moral (lo correcto, lo permitido, lo que es trampa); construye su autoestima (aceptar el reto, sentirse capaz y alcanzar una meta); maneja su frustración (aceptar perder, aprender de sus errores); y aprende valores de solidaridad, respeto, honestidad y compromiso, desarrolla su creatividad, entre otros.

El juego enseña al niño a estar solo y a disfrutar de su soledad, sacando luego provecho de esta (juego solitario), y a estar en compañía, compartir y pertenecer a un grupo o equipo (juego colectivo). A través del juego expresa sus posibilidades, se encuentra a sí mismo y a los demás.

Por otra parte, el proyecto de investigación que estoy planteando encuentra una de sus justificaciones importantes en recordar que una característica del ser humano es el hecho de vivir en sociedad, ya que se reúne en grupos para satisfacer sus necesidades fisiológicas, psicológicas y sociales. Desde el momento en que nacemos nos desenvolvemos en una serie de grupos e instituciones, a saber: la familia; los grupos de referencia; los clubes deportivos; la escuela; las organizaciones; el trabajo; etc. De estos grupos resalta la familia al considerarse el núcleo primario y fundamental para promover la satisfacción de necesidades, sobre todo de los hijos por su carácter dependiente y como elemento importante para conseguir un buen resultado en su proceso de crecimiento y desarrollo.

Empero, la multiplicidad de realidades nos conducen a la necesidad de reconocer que existen alternativas a la familia para desenvolvemos dentro de la sociedad y para constituirmos como sujetos. Tan sólo un caso de estas realidades alternativas a lo que idealmente se plantea, son los niños que no viven con sus padres y en su lugar encuentran en algunas instituciones un lugar para vivir y desarrollarse, como alternativa ante una condición de "ausencia", carencia o separación de su familia. Al ser una alternativa, sale de los planteamientos teóricos generales y presenta una serie de singularidades que me parecen necesarias de estudiar y conocer con la finalidad de comprender y conocer mejor estas "otras realidades".

Aunado al hecho mismo de tratarse de realidades que probablemente no conocemos de igual modo, se encuentra el hecho de que se trata de sujetos que se encuentran en "construcción" o "constitución" y que, por lo mismo, la incidencia del adulto en ésta es muy amplia, en tanto que la infancia depende en cierto sentido de la capacidad de los adultos para reconocerla y saberla como consecuencia de su propio movimiento.

¹ "Privar a un niño de jugar, es privarlo del placer de vivir". DOLTO, Françoise (1987), « L'enfant et le jeu », *Les étapes majeurs de l'enfance*. Francia, Ediciones Gallimard, 1994.

Este último punto se vincula con lo apasionante que resulta para mí el trabajo con niños, aunque no sencillo porque cuestiona mi propio actuar, en tanto sujetos que aún están (con)formándose y por ser un momento que marcará sus vidas de manera importante, lo que abre las posibilidades de incidencia en su situación a partir del hecho mismo de crear un espacio de escucha, a través del juego. Pero en todo esto no puede dejarse de lado la reflexión necesaria en torno a la infancia y el lugar que ocupan los niños en la sociedad, aspecto que justifica igualmente su relevancia social.

Tomando como punto de partida estas justificaciones que doy a la investigación que estoy realizando es posible comprender de un mejor modo el trabajo que realicé en la institución y al que denominé "Taller de juego".

De este taller, cuyo material producido representa una parte del que integrará el contenido total de mi tesis, encontré algunos elementos sumamente interesantes tanto para mi investigación, como para la institución, razón por la cual estructuro una devolución que considero será de utilidad para la misma. Este trabajo está dividido en tres apartados, a saber: 1) Descripción de las características y justificación general del taller de juego; 2) Análisis e interpretación de los datos, contemplando al grupo y su proceso como base del análisis del juego; y, 3) Comentarios, observaciones e interpretación individual de las niñas a partir de su juego².

Finalmente, incluyo una lista de referencias bibliográficas, unas que tomé como base para elaborar este trabajo; y otras que pueden resultar de interés para las personas del área de psicopedagogía que lean este trabajo.

2. Características del Taller

El taller de juego que realicé con los dos grupos se caracterizó por dos aspectos:

1. El estudio del juego libre de las niñas que viven en una institución, en donde mi papel fue el apoyar, sostener y dar seguimiento a las demandas explícitas e implícitas de las niñas para el desarrollo de las actividades que ellas querían realizar, con la finalidad de dejar que surgiera la libre expresión de las mismas, por ello me ubiqué dentro del juego mismo de ellas como compañera de juego. De este modo, ellas eran las que conducían el juego y yo facilitaba y acompañaba el proceso del mismo.
2. La observación y análisis del juego en el proceso grupal, es decir, estudiando los aspectos que resultan significantes para todos los miembros del grupo y que pueden ser tomados como emergentes grupales.

Las orientaciones teóricas que guiaron mi propuesta de trabajo con las niñas sostienen las siguientes concepciones del juego y de grupo:

Una de las ventajas del empleo del juego libre es, según lo comenta Lois Barclay Murphy (1988:106-107)³, que

² Considero sumamente importante aclarar que el último punto que incluyo no representa material de mi tesis por salir de los alcances de la misma, pues mi interés se centra en el juego en el contexto grupal y en el anonimato. No obstante, considero que son cosas que pude observar a lo largo del taller, que resultan interesantes para las personas que trabajan en la institución y que tienen un contacto con las niñas con las que trabajé.

³ BARCLAY Murphy, Lois. "El juego infantil y el desarrollo cognoscitivo", en: PIAGET, Jean, et.al. (1988). *Juego y desarrollo*. México: Crítica, grupo editorial Grijalbo.

“Parece ser que el juego es más divertido cuando es espontáneo, cuando surge una integración de impulso e ideas y proporciona expresión, liberación, a veces clímax, a menudo dominio, y cuando en cierto grado es vigorizador y refrescante. (...). En el caso de los niños el juego es psíquicamente activo si el niño es libre de disfrutar y de imponer algo, alguna estructura, alguna pauta, al medio ambiente. (...) con juguetes que representan la vida en miniatura, nos demuestran que tales pautas las configuran en cada individuo los deseos, enfados, temores, conflictos y preocupaciones, como nos dicen los terapeutas del juego. Pero las pautas también revelan desconciertos, preguntas, la necesidad de clarificar la experiencia, de trazar un mapa cognoscitivo o de mejorar la naturaleza”.

Por otra parte, el juego es un medio de expresión que emplea el yo. Es un medio por el que el niño expresa y manifiesta sus rasgos individuales. Serge LeVobici y Michel Soulé (1970:104) comentan que

“(...) debe considerarse, a la vez, como la expresión de las formas actuales de la organización de su personalidad y como un modo estructurador frente a las organizaciones más tardías”.

El juego expresa una variedad ilimitada de situaciones emocionales: las sensaciones de frustración y rechazo, los celos, el amor y el odio así como también la ansiedad, la culpa y la necesidad de crear y construir. Además reproduce experiencias actuales, por lo cual ciertos detalles de la vida cotidiana aparecen mezclados con la fantasía. Los niños representan simbólicamente en sus juegos, fantasías, deseos y experiencias.

Además, como comenta Guadalupe Araceli Vidal y Sánchez (1994:10)

“Partiendo de la base de que el **juego** es una actividad típica o característica de los niños que ocupa un 70% de su actividad diaria, su observación da muchos elementos para el estudio y la teorización de la psique infantil”.

El juego es una manera a través de la cual el niño no solamente expresa su mundo interior, sino que elabora, encuentra soluciones, se calma, se alivia y encuentra la posibilidad de controlar lo externo y lo interno.

Tomando como referente teórico el psicoanálisis para pensar en e, incluso, justificar el empleo del juego libre, puede decirse que éste es al niño lo que la asociación libre al adulto. Es decir, para conocer, entender, llegar – si es que esto puede hacerse – a lo que mueve en realidad a un sujeto, cómo se organizan sus ideas y de qué modo vive el niño – tanto desde el punto de vista de lo real, como de lo simbólico e imaginario – las situaciones por las que atraviesa hay que escuchar lo que dice no sólo en un plano consciente, sino, aunque mucho más complejo, también en el inconsciente o latente, a través del juego.

Otra razón es que mediante el juego se pueden analizar los conflictos por los que atraviesa el niño, es decir, por medio de este el niño expresa su dinámica familiar y social, además de otros aspectos de su entorno que lo afectan directamente.

Una razón más se encuentra en Winnicott (1971:65 y 75) cuando afirma que

“(…), *lo universal es el juego*, y corresponde a la salud: facilita el crecimiento y por lo tanto esta última; conduce a relaciones de grupo; puede ser una forma de comunicación en psicoterapia y, por último, el psicoanálisis se ha convertido en una forma muy especializada de juego al servicio de la comunicación consigo mismo y con los demás”. “El rasgo esencial de mi comunicación es el siguiente: el juego es una experiencia siempre creadora y es una experiencia en el continuo espacio-tiempo, una forma básica de vida. Es bueno recordar siempre que el juego es por sí mismo una terapia”.

Finalmente, el juego es un medio de acceso al conocimiento de las fantasías del niño, en tanto que en el juego se representa y expresa el mundo de los infantes, no sólo el mundo real, sino también el simbólico e imaginario. Cristina Marrone (2002: 2) explica sobre el juego y uno de sus “recursos”, lo siguiente:

(...) recurso de figurabilidad, *Darstellung*, el juego se eleva a una zona de ilusión, imprescindible para que un niño obtenga sus disfraces en comunidad. Dicho de otro modo: la figurabilidad escribe la civilización.

Y es gracias a esta representación simbólica que podemos hablar del acceso a las fantasías del niño por medio de su juego. Además, el juego de los niños, tal como sucede en el discurso de los adultos, tiene dos elementos de análisis: por una parte, el juego remite a lo que conscientemente expresa el niño; y, por la otra, “el juego se enlaza finalmente al estatuto del inconsciente (...)”⁴.

En lo que se refiere al tema del grupo habría que decir que del mismo modo en que no resulta posible hablar de un “individuo” separado del campo social cuando se reconoce al sujeto y a su subjetividad, tampoco puede hablarse de campo social sin pensar en los grupos y en intersubjetividad.

Todos, como sujetos, pertenecemos a muchos grupos a lo largo de nuestras vidas y gran parte de nuestras actividades las desarrollamos como miembros de éstos. Es por esto y porque muchos fenómenos sociales pueden estudiarse dentro del contexto de un grupo, entre muchas otras razones, que en la psicología social ha cobrado relevancia el conocimiento de lo grupal y todo lo que ello implica.

Al comenzar a acercarme al conocimiento y desarrollo que se ha hecho de los grupos se abre a mi mirada una visión mucho más amplia, pasando de ver al grupo como un simple conjunto de personas agrupadas, a verlo como un complejo conjunto dinámico de personas agrupadas que crean todo un campo en el que se aprecian producciones colectivas, en donde existen interrelaciones que determinan a los sujetos que lo integran, y en donde se gestan toda una serie de acontecimientos resultado de las relaciones que se generan entre los sujetos y las subjetividades.

Para comprender mejor esta cuestión del grupo remitámonos a lo que comenta Silvia Radosh C. (ib, p. 1),

“Cuando hablamos de campo grupal, estamos pensando en un espacio de aconteceres, de subjetividades explícitas e implícitas (atención), que se entrecruzan, se anudan, se enredan, se desenredan; en un contexto socio-histórico específico, y por tanto, también institucional; y que dan lugar, a una serie de manifestaciones diferentes, a las que podríamos observar a nivel del sujeto singular”.

Estas consideraciones de lo grupal, nuevas para mí, me han despertado un interés particular, pues permite pensar el juego con los niños desde un lugar distinto. Además, el vínculo entre el juego y el grupo permite estudiar el juego de los niños que viven en una institución con un acercamiento mayor a la comprensión de las relaciones que las niñas tienen entre sí y los vínculos que en ellas se generan a partir de la situación compartida de la institucionalización.

Una justificación del por qué considero al grupo un espacio privilegiado de acercamiento al estudio de los niños, en particular, y a los diferentes fenómenos sociales, en general, la encuentro en Ana María Fernández (s/a, pág. 79)

“(...); los abordajes grupales pueden operar como espacios tácticos con los que se intentará dar respuesta a múltiples problemas que el avance de la modernidad despliega”.

Otra justificación del porqué resulta ser el grupo, y lo que en él se genera, un lugar interesante para realizar una investigación, la proporciona W. R. Bion (1979:76)

⁴ MARRONE, Cristina (2002:3).

“En el grupo, el individuo adquiere conciencia de ciertas capacidades que sólo existen en potencia mientras se mantenga en relativo aislamiento. El grupo es, en consecuencia, algo más que la suma de los individuos pues un individuo en un grupo es algo más que un individuo aislado”.

Además, una justificación más se encuentra en lo que comenta Claudia Paz (1996:707-708)

“En el grupo se crean vínculos por los cuales lo que sucede a uno de los participantes, mueve a la identificación proyectiva o introyectiva de los demás, podríamos decir entonces que se da un proceso de resonancia por el cual, aun cuando los demás no lo verbalicen, lo que le sucede a uno en alguna forma va a tener algún efecto en los demás”.

Finalmente, Didier Anzieu y, su discípulo, René Käs, grandes teóricos de lo grupal, han desarrollado en Francia toda una teorización, tomando como punto de partida el psicoanálisis, que permite pensar al grupo como un lugar posible de la realización de deseos – haciendo la analogía con el sueño – y como un espacio en dónde entran en juego fenómenos inconsciente, gestándose en su seno procesos inconscientes.

En uno de sus más conocidos libros René Käs (1976:123-124) comenta que

“(…) el grupo está representado a través de las relaciones constituidas dentro del grupo primario que es la familia”.

Al existir esta representación del grupo es frecuente que este se organice – el proceso que surge dentro del mismo – con relación a las *imago*⁵ parentales, es decir, en el grupo pueden estudiarse, en tanto que ahí se manifiestan, reproducen y elaboran, las relaciones que cada uno de los sujetos que lo integran tiene con su familia y las situaciones y experiencias compartidas.

Tomando como referente esto último en el taller realizado, viéndolo dentro de un grupo y en su proceso, puede observarse lo que caracteriza al juego de las niñas que viven en una institución y estudiar las diferencias, si es que existen, con relación a los niños que no viven en institución.

2.1 Limitaciones

Una limitación importante que presenta el trabajo en general es el tiempo del mismo, pues el juego va conduciéndose por diversos senderos, presentándose un proceso tanto a nivel individual, que resulta imposible desconocer o ignorar, como colectivo.

En el caso de las interpretaciones individuales que incluyo en este trabajo es importante mencionar que se estructuran únicamente a modo de sugerencia y reconozco que son inacabadas e inexactas tanto por las limitaciones de tiempo, como por desconocer las historias de las niñas, que proporcionan más elementos para fundamentar una interpretación de este tipo y que permiten entender de un modo más completo los significantes y la simbolización que apareció en su juego.

⁵ Käs (1976:120) explica de la imago: “La imago es una representación inconsciente que funciona como una entidad paradójica y organiza imágenes y pensamientos. El concepto de imago se debe a Jung y designa, según Jean Laplanche y J.B. Pontalis (1967), un prototipo inconsciente de personajes que orienta de manera electiva el modo en que el sujeto capta al prójimo; se lo elabora a partir de las primeras relaciones intersubjetivas reales y fantasmáticas con el medio familiar. (...). (...); la imago es un esquema imaginario adquirido, un clisé estático a través del cual el sujeto considera al prójimo: es una supervivencia imaginaria de tales o cuales participantes (imago materna, paterna, fraterna) de la situación familiar y social”. (subrayado mío)

Otra de las limitaciones se encuentra en el hecho de que aún me encuentro cursando los estudios de maestría, es decir, aún me falta un año de preparación, lo que hace que mi conocimiento de las nociones de grupo aún sea reducido y, por consiguiente, la interpretación de los datos aún no puede pensarse como acabada.

Finalmente, el hecho de que esta experiencia de trabajo de juego con niños es apenas la primera de muchas que pienso constituirán el material total de análisis de la tesis, no permite hacer grandes generalizaciones sobre lo que apareció en el juego de las niñas.

3. Análisis e Interpretación del juego de las niñas y del grupo

Del taller en general, pude observar muchas cosas interesantes que me permitieron ver el juego de las niñas dentro de los procesos grupales y que, aunque fueron dos grupos distintos, hubieron muchas cosas compartidas que son las que rescato en este trabajo básicamente.

Me doy cuenta que resulta muy complejo pensar en la interpretación general de la primer sesión pues esta sirve como *rapport* y es determinante para el establecimiento de una relación. De hecho conforme transcurre el tiempo, es posible pensar en un trabajo con mayor profundidad con las niñas y, en mi caso, en una interpretación más profunda y acertada, sobre todo considerando que el grupo tiene un proceso, que se gesta desde el primer encuentro, pero que su curso puede ser observado con mayor claridad conforme transcurre el tiempo.

Para el caso de los niños el primer encuentro resulta tan importante porque ellos se encuentran al principio a la expectativa y se van a conducir de acuerdo con la relación que se genere en el mismo. Para ellos son muy importantes las reacciones del adulto, de hecho pienso que lo que hacen en este primer encuentro es ponerlo a prueba y dependiendo de cómo se comporte ellos también lo harán.

Esto se manifestó de forma explícita en las primeras sesiones de juego, cuando en los juegos de representación (la casita, la escuela, etc.) las niñas me dejaban a mí los papeles de mamá y maestra, esperando a ver mi desenvolvimiento, y después ellas tomaron estos lugares imitando mi comportamiento en un principio. Esto posteriormente se modificó, pues ellas comenzaron a elaborar sus propias simbolizaciones y representaciones.

Además, en ambos grupos el establecimiento del *rapport* estuvo fuertemente influenciado por el hecho de mi participación activa o no en las actividades. En los momentos en lo que formé parte de las actividades de juego de una forma activa las niñas se desenvolvieron más abiertamente conmigo. En ningún caso dejan de verme como una figura de autoridad, y esto tiene que ver con la transferencia, pero al mismo tiempo me consideraron parte del grupo y el desarrollo del juego fue mucho más abierto, más desinhibido e incluso existió mayor posibilidad de cambiar los papeles en los juegos de representación.

Por otra parte, el establecimiento del *rapport* tuvo que ver primordialmente con la postura que tomé frente a las niñas. Esta postura estuvo guiada por algunos de los principios que orientan el tratamiento psicoanalítico. A pesar de que mi trabajo no tuvo ni este encuadre, ni esta finalidad, los tomé como base con la finalidad de propiciar la libre expresión de las niñas y para crear un ambiente de confianza en el espacio de juego.

De los cuatro principios básicos del tratamiento del psicoanálisis que comenta Sula Wolf (1969:218-219), dos fueron los que guiaron el enfoque:

“1) *Completa aceptación no crítica* del paciente y de todos sus actos y manifestaciones. Cuando un comportamiento difícil, como un tic nervioso, el hurto o el ensuciarse, tiene una base neurótica, es decir, cuando es el resultado de un exceso de maniobra defensiva contra la ansiedad, la desaprobación empeora las cosas porque hace aumentar la tensión sobre el niño.

La aceptación del comportamiento difícil como problema a resolver, en vez de algo que deba ser cortado a toda costa, ayuda a reducir el nivel de ansiedad del niño de tal modo que pueda ir disminuyendo sus defensas excesivas y se vea en posibilidad de expresar directamente sentimientos antes reprimidos.

2) *Enfática comprensión* de los sentimientos del enfermo. El terapeuta se esfuerza por penetrar el mundo del niño, por ver las cosas como al niño le parecen, por comprender y emplear su lenguaje, verbal o no verbal. Sólo cuando el niño percibe que se le comprende a su misma altura, se mostrará dispuesto a expresarse con libertad y franqueza crecientes”.

De este modo y con la ayuda del juego libre construí un espacio en el que las niñas se sintieran a gusto y pudieran expresarse abiertamente. En última instancia, la importancia de este encuadre radicó en que facilitó el desenvolvimiento del juego y permitió mi acercamiento al juego más real de las niñas, evitando de algún modo los cambios que se presentan al estudiarlo en un espacio, con unas actividades y con una persona que pueden resultarles ajenos.

Aunque, para el caso del trabajo que estoy realizando, como comenté, no se trata de construir una interpretación personalizada y se están tomando como base el análisis de los emergentes grupales, para que haya grupo es preciso compartir alguna situación, lo cual remite nuevamente a la situación personal. No obstante, puede pensarse que precisamente esa situación compartida resulta ser el hecho mismo de vivir en una institución. Partiendo de esta premisa unos emergentes fuertes en ambos grupos fueron: *el teléfono, las cartas, la familia y la escuela*.

Comparando el juego de cualquier niño con lo observado a lo largo del taller, los emergentes de la escuela y la familia aparecen generalmente como parte de su desenvolvimiento, no sucediendo lo mismo con los casos particulares del teléfono y las cartas.

En los dos grupos a lo largo de las sesiones apareció un fuerte *anhelo* vinculado con la *familia*. Aunque desconozco los casos específicos en los que las niñas son visitadas por sus familiares o mantienen un contacto cercano con ellas, es un emergente grupal y, por lo tanto, compartido por todas las niñas.

De esto puede pensarse, a modo de hipótesis, que las niñas al jugar continuamente a la casita realizaban – al tiempo que elaboraban su separación – su deseo de estar con sus familias.

Por otra parte, me parece que este anhelo de la familia se sostiene y se hace más enfático desde la *rivalidad fraterna* característica en las(os) niñas(os). Existe una fuerte competencia entre las niñas, pues es motivo de presunción entre ellas los casos en los que las niñas son visitadas por sus familiares. Otro motivo de presunción, que no tiene una relación directa con la familia, pero que tiene que ver con la relación entre las niñas es el tema de las salidas como parte de las actividades que tienen las niñas dentro de la institución.

René Käs (1976) comenta que los grupos, entre otros organizadores, encuentran en los complejos y las imagos la fuerza suficiente como para generar su movimiento a partir de estos. Creo que en torno a ellos expresan sus inquietudes, fantasías, problemáticas, deseos, etc.; y en esta expresión van resolviendo-elaborando-satisfaciéndolos.

Como sucedió en ambos grupos surgieron a la luz dos imagos que pueden pensarse hipotéticamente como organizadoras de los procesos grupales: la *fraterna* y la *materna*. Esta última será expuesta con profundidad más adelante.

La *imago fraterna*, que tiene que ver con el *complejo del intruso*⁶, puede pensarse como organizadora del grupo en tanto que apareció en las diferentes sesiones en sus dos formas: tanto en la representación

⁶ Este complejo hace referencia a lo que el niño vive durante su desarrollo con relación a su(s) hermano(s) o aquella persona que se sitúa en este lugar de fraternidad al tiempo que de rivalidad.

del grupo de Iguales como los hermanos enemigos, amenazantes; como en su expresión de pacto de conciliación entre los hermanos pacto que se encuentra relacionado con la madre (o la imago materna) en tanto que las niñas deseaban tener una madre y se aliaban – formando grupo y jugando a ser parte de la misma familia – para conseguirlo. En los grupos pude apreciar algunas disputas que pueden pensarse atribuibles a la rivalidad o enemistad que se generaba entre las niñas.

Relacionando esto de la familia con los emergentes singulares del juego del grupo – las cartas y el teléfono – puede apreciarse un vínculo estrecho entre ambos, pues en ambos casos se puede pensar que se trata de desplazamientos que hacen referencia directa al mismo anhelo.

En el caso del *teléfono* surgía continuamente en el juego de las niñas y también era motivo de disputas entre ellas, pues todas querían hacer uso del teléfono. Al inicio de cada sesión las niñas buscaban y elegían los juguetes que querían para esa ocasión, en todas las sesiones – a excepción de una en la que no tuvimos acceso a los juguetes – el teléfono fue elegido por las niñas. Les causaba mucho placer el juego con el teléfono y siempre lo metían como parte del juego.

A partir del juego y del discurso de las niñas una posibilidad de interpretación de este juego sería la siguiente: el teléfono representaba para las niñas la posibilidad de establecer un vínculo con la familia, con el exterior, lo cual pudo observarse en ambos grupos. Por las niñas sé que en la institución les permiten hacer llamadas a sus familiares, desconozco con qué frecuencia y en qué casos, pero es algo que hace que aumente el deseo de ver o hablar con la familia.

Por otra parte, en algunas de las sesiones, pero en ambos grupos surgió entre sus propuestas la de realizar *cartas* en lugar de hacer dibujos. Aparece la carta, como sucedió en algunas sesiones, como un medio de expresión de los sentimientos, pero también como un medio de decir cosas que con palabras no son dichas. También creo que tiene un simbolismo para las niñas de dejar “algo” en la memoria del otro, de dejar una muestra de lo que ellas son.

El emergente de la carta puede igualmente pensarse desde otro lugar que no se opone, sino que resulta complementario. Al detenerme un poco más a pensar en las cartas y en la significación que se les puede atribuir a las mismas, remiten a la *ausencia de una persona*, pues por lo general se le escribe a alguien que no está. La ausencia no quiere decir que no exista la persona, simplemente que no está físicamente con el niño. En algunas ocasiones esa ausencia se manifiesta y significa en una *presencia*, tal vez pueda llamarse, *psíquica* en la vida del niño.

En el caso de las niñas creo que la carta está relacionada con la separación y esta como un modo de manifestarla. Los destinatarios de las cartas que escribieron fueron: a algunas niñas que se habían ido ya de casa hogar, a sus madres y a mí. En ambos grupos apareció en la última sesión la carta, en el caso del grupo de las grandes (lunes) ellas me escribieron para que las recordara y en el caso de las pequeñas (miércoles) me pidieron que les escribiera algo para acordarse de mí.

Otra de las cosas interesantes del taller fueron los juegos de representación, que están relacionados con los emergentes grupales que comenté anteriormente: la *familia-casita* y la *escuela*. Por las edades de las niñas y tomando como referente teórico el psicoanálisis puede decirse que éstas se encuentran en la etapa de *latencia*.

De acuerdo a lo que expone Françoise Dolto (1971) algo de lo que caracteriza a los niños que se encuentran en esta etapa es que generalmente los niños centran su atención y actividad en la adquisición de los conocimientos y experiencias necesarias para la vida. Por otra parte, Martha Lucía López (1986:77) haciendo referencia a lo que caracteriza el juego de los niños, con base en lo que escribió Melanie Klein comenta que

“M. Klein (1950) observa que los niños más pequeños se expresan fundamentalmente por medio del juego con objetos y juguetes; mientras que los niños que se encuentran en el periodo de latencia, juegan principalmente asumiendo personajes y roles”.

Esto fue algo que estuvo presente a lo largo del taller. El hecho de que las niñas jugaran durante las sesiones completas a la casita, a pintarse para ser grandes, a la escuelita, puede ser explicado a partir de lo que comenta Sigmund Freud (1907:1344)

“El juego de los niños es regido por sus deseos o, más rigurosamente, por aquel deseo que tanto coadyuva a su educación: el deseo de ser adulto. El niño juega siempre a ser mayor; imita en el juego lo que de la vida de los mayores ha llegado a conocer, pero no tiene motivo alguno para ocultar tal deseo”. (P.1344)

Como en el caso de cualquier niño, a ellas les causa mucho placer el juego del “como sí”, principalmente jugar a ser mayores – adultas – y esto se encuentra presente en el caso de todos los niños.

En el juego de las niñas, en ambos grupos, estuvo presente la *repetición*, considerando el placer que causa al niño y el poder de elaboración que éste tiene. Para comprender de un mejor modo este planteamiento Françoise Dolto (1971:55) comenta sobre los niños que están en la etapa de latencia que

“Para el niño que no ha llegado al “uso de razón”, es decir, al sentido moral (el superyó), *las conclusiones experimentales son reglamentadas por el principio bruto del placer-displacer*. Lo que proporciona placer será repetido, lo que conlleva displacer será evitado”.

Me parece que un claro ejemplo de la situación de repetición en el juego pudo observarse a lo largo de todas las sesiones de juego con ambos grupos. No sólo los juegos fueron los mismos, sino que cada uno de ellos era repetido por las niñas. Poniendo un ejemplo de cada uno de los grupos:

- El grupo de los lunes, las niñas decidieron jugar a pintarse y a ser grandes, pero esto lo hacían una y otra vez, se pintaban y se despintaban continuamente, incluso en una ocasión me pidieron que para la próxima sesión les llevara papel y crema para que pudieran despintarse con facilidad.
- El grupo de los miércoles, un ejemplo lo aporta el juego de la casita. Jugábamos a que una de ellas era la mamá, otra el ratero y las demás éramos las hijas. La mamá y una de las hijas iban al mercado, mientras tanto el ratero entraba por la ventana para robarse a una de las hijas, pero regresaba la mamá y le daba el “tesoro”⁷ y él se iba, y el juego volvía a empezar cambiando los papeles.

Lo más interesante de la repetición, que aparece en el juego de los niños, es precisamente lo que escribió Sigmund Freud (1919:2513)

“Se ve que los niños repiten en sus juegos todo aquello que en la vida les ha causado una intensa impresión y que de este modo procuran un exutorio a la energía de la misma, haciéndose, por decirlo así, dueños de la situación. Pero, por otro lado, vemos con suficiente claridad que todo juego infantil se halla bajo la influencia del deseo dominante en esta edad; el de ser grandes y poder hacer lo que los mayores. Obsérvese asimismo que el carácter desagradable del suceso no siempre hace a éste utilizable como juego. Cuando el médico ha reconocido la garganta del niño o le ha hecho sufrir alguna pequeña operación, es seguro que este suceso aterrador se convertirá enseguida en el contenido de un juego. Mas no debemos dejar de tener en cuenta otra fuente de placer muy distinta de la anteriormente señalada. Al pasar el niño de la pasividad del suceso a la actividad el juego hace sufrir a

⁷ Le llamaban el tesoro a un juguete que es un monedero que adentro tiene pegada una estampa cuyo dibujo son unas joyas.

cualquiera de sus camaradas la sensación desagradable por él experimentada, vengándose así en aquél de la persona que se le infirió”.

Conjuntamente a lo que comenta Freud sobre el placer del juego de repetición y la descarga en los compañeros de juego de experiencias que pueden ser consideradas para el niño como traumáticas o desagradables, esto fue una de las cosas que estuvieron presentes en el taller de juego con las niñas. Desconozco si pueda ser atribuido a una elaboración de experiencias traumáticas, puesto que sus historias personales las desconozco, pero cuando menos abre en mí la reflexión sobre el tema de la *agresividad* en los niños, haciendo referencia al caso particular de los niños que viven en una institución.

Dos de las más importantes teóricas del psicoanálisis de niños, Anna Freud y Melanie Klein, han estudiado la agresividad en éstos y han encontrado que es una característica propia del comportamiento de los niños, es decir, a partir de sus postulados no es posible atribuir esta característica como exclusiva de los niños que viven en una institución, como parece enfatizarse en algunos estudios – tesis de licenciatura principalmente – que se han desarrollado con estos niños. Por ejemplo, Melanie Klein en sus desarrollos de la agresividad en los niños relacionó ésta con las fantasías, descubriendo la existencia de algunas fantasías agresivas y de impulsos destructivos en todos los niños.

Guadalupe Araceli Vidal y Sánchez (1994:58) quien estructuró su tesis precisamente en lo que desde estas dos autoras desarrollaron sobre el tema de la agresividad en los niños comenta que

“Entre las características de agresividad que un niño tiene (...) se encuentran: conflictos y pleitos con sus compañeros de escuela o con sus hermanos o sus padres, rebeldía, desobediencia, irritabilidad, destruye objetos propios o ajenos, al rendimiento escolar es bajo, su manejo dentro de la escuela es difícil”.

Nada de esto son cuestiones o situaciones que no puedan ser observadas cuando se hace juego libre con niños que no viven en instituciones. Viéndolo como algo que aparece en el juego de los niños es comprensible que aparecieran manifestaciones de agresividad en algunas sesiones del taller.

En ningún caso permití que continuaran agrediendo unas a otras, no las regañaba y les preguntaba las razones por las que lo habían hecho, en general las respuestas obedecieron a situaciones de envidia o competencia que se generaban entre las niñas. Sin embargo, en la última sesión del grupo de los miércoles sucedió algo sumamente interesante. Hubo una disputa entre las niñas y comenzaron a golpearse, les dije que eso no podían hacerlo en el taller, les comenté que en el espacio en el que estábamos todo se valía pero de juego y si ellas querían jugar a estar enojados podríamos jugar con los cojines y a ellos sí podrían pegarles si así lo deseaban y que podíamos imaginarnos que era alguien, pero de ese modo a nadie le haríamos daño.

Cuando sucedió lo de los golpes fueron muy interesantes las reacciones que tuvieron las niñas, les comenté que se podía estar enojado, pues todos en ocasiones nos sentimos molestos, lo que no se valía era pegarle a los demás, se mostraron muy asombradas y no creían que yo les estuviera dando permiso de jugar a pegarle a un cojín. Cuando comenzaron a jugar con los cojines, les pusieron los nombres de las que se habían molestado, después de un rato y cuando yo regresé de buscar un material en el otro espacio (cámara de Gesell) me encontré con que ahora el cojín me representaba a mí, en ningún momento me enoje con ellas y comprendieron que seguía tratándose de un juego.

Enseguida me pidieron que les ayudara a acomodar los cojines e hicieron una casita con éstos, una casita del “perrito” en la que se metieron ellas. Me pidieron que les ayudara a construirlas con los mismos cojines que con los que estuvieron jugando.

Me resultó muy interesante lo sucedido pues creo que, por una parte, descargaron su agresividad, y, por la otra, me surgió la hipótesis de que probablemente en un principio el hecho de que se hubieran pegado era un *desplazamiento* que se presentó entre ellas, con quien se estaban enojadas en realidad era conmigo

por el hecho de que el taller de juego se terminara y por el hecho de que yo me fuera y ya no las fuera a ver. Creo que esto les permitió darse cuenta de su enojo, a través del juego simbólico.

En todos los casos creo que se trató de una *transferencia* sobre lo que las niñas vivieron en su momento sobre la separación de sus familiares, es decir, el sentimiento de abandono que tienen las niñas por parte de sus familiares y el deseo de poder estar con ellos y de no sentirse de este modo, en el plano imaginario era revivido a través de la despedida por el fin del taller.

Cuando aparece el juego de la casa de los perritos, sucede justamente después de la pelea y del juego de pegarle a los cojines. Puede pensarse como la simbolización de la *ambivalencia* que aparece en las relaciones, es decir, los sentimientos de cariño y hostilidad que sentimos por las personas con quienes nos relacionamos. La casita de los perritos como seguridad, protección, incluso regresión imaginaria a los brazos de mamá. Casualmente mismos cojines que me representaban eran la casa del perrito, ese espacio de seguridad.

Esta actitud de las niñas hacia los cojines y lo que comenzaron a jugar con ellos después de la descarga de agresión me recuerda lo que Melanie Klein (1955:6) comenta sobre la actitud que mostraron los niños en las observaciones que ella realizó hacia los juguetes una vez que ellos habían descargado una fantasía agresiva hacia éstos, los que generalmente representaban a sus hermanos

“(…), la culpa y el deseo de reparación pueden sobrevenir muy poco después del acto de agresión, y se hace aparente la ternura hacia el hermano o hermana que pueden haber sido dañados en la fantasía. La importancia de tales cambios para la formación del carácter y la relación con los objetos, como para la estabilidad mental, nunca serán exagerados”.

Por otra parte, a lo largo de las diferentes sesiones apareció en ambos grupos la *imitación*, que tiene que ver con la *identificación*. En el grupo de los lunes podía identificarse cuando las niñas jugaban a pintarse la cara, imitar a los mayores, y cuando yo me pintaba de un modo ellas copiaban lo que yo hacía. En el caso del grupo de los miércoles la imitación apareció en el juego de la escuelita, pues a ellas les gustaba que jugáramos a copiar los dibujos. En este caso les gustaba que yo copiara los dibujos que ellas hacían y entre ellas diseñaban el dibujo a copiar.

En realidad esto tiene que ver con la identificación, pues los niños imitan a los adultos con quienes se identifican. Françoise Dolto (1971:45) al hablar de la identificación comenta que se trata de un proceso que el niño vive y explica que

“Para plegarse a la naturaleza el niño deberá no solamente abandonar su rivalidad, a veces odiosa, con el progenitor del mismo sexo sino identificarse con él”.

En esto puede apreciarse lo que creo que se gestó como el otro organizador del proceso grupal y el más importante: la *imagen materna*. A Guillermo Delahanty (1986:59) en una experiencia que tuvo de juego con niños pertenecientes a una comunidad tarahumara comenta que

“Ellos me identificaron con el maestro de escuela – en el inconsciente con la *imagen* paterna – , (...)”.

Siendo esto algo de lo que sucedió con el grupo de los miércoles y los juegos de la escuelita. Además, sucedió lo mismo con ambos grupos en el caso del juego de la casita.

Como suele pasar con la transferencia – entendida como una reedición de las experiencias y vivencias pasadas – que se da con la maestra de escuela cuando los niños comienzan a asistir a ésta, me parece que en ambos grupos hay una asociación o mejor dicho una identificación directa conmigo y la figura materna en el plano de lo imaginario. Además, no hay que olvidar lo que dice Melanie Klein (1952:1) sobre la transferencia

“En una u otra forma, la transferencia actúa durante toda la vida e influye en todas las relaciones humanas, (...)”.

En lo que se refiere a las identificaciones que se dan en los niños (durante y después del complejo de Edipo) puede encontrarse una explicación posible al hecho de que las niñas continuamente jugaran a ser la mamá, la maestra, etc., y que en su juego la figura masculina no apareciera representada por ellas. De hecho en las ocasiones que apareció una figura masculina en sus juegos, o no era representado por ellas – otorgándose a mí ese papel – o, simplemente, no podía aparecer físicamente en el juego representado por alguien.

Melanie Klein (1955:4-5) explica sobre los juegos de representación o dramatización en los niños que estos

“A veces, en el juego, asigna roles al analista y a sí mismo, tales como en el juego de la tienda, del doctor y el paciente, de la escuela, de la madre y el hijo. En esos pasatiempos, con frecuencia el niño toma la parte del adulto, expresando con eso no sólo su deseo de revertir los roles, sino también demostrando cómo siente que sus padres u otras personas con autoridad se comportan con respecto a él –o *deberían comportarse*–”. (P.4-5)

Esto dificulta un poco el análisis pues, como comentaba anteriormente, en los niños se mezcla la realidad con la fantasía y esto hace difícil que yo pueda ampliar mi interpretación pues desconozco qué de la representación que hacían las niñas tiene que ver con su historia y qué con lo que ellas desearían.

Finalmente, otra de las cosas que pude apreciar fue que a lo largo del taller presencié un robo de juguetes en cada uno de los grupos. Me parece que el “*hurto*” en estos casos puede ser visto de dos formas que, más que oponerse, se complementan: por una parte, está relacionado con el deseo de tener lo que no pueden tener; y, por la otra, es posible verlo como un *síntoma*, pues yo siempre dejaba disponible para ellas todo el material que había llevado y mi mochila llegaron a revisarla en varias ocasiones, sin embargo, jamás me encontré con la falta de algo. Sula Wolf (1969:24) comenta de los síntomas lo siguiente

“(...) *el síntoma es una comunicación*. Dice algo acerca de trastornos ocultos”. (...) “Los síntomas no tienen ningún sentido general. Tienen una significación personal y específica para cada individuo”.

Esta autora pone como ejemplo un caso de un niño que robaba y por esta razón fue llevado a consulta, es decir, su robo era el síntoma que fue detectado en el niño. Al hablar sobre su historia personal la madre del niño cuenta que éste vivió fuertes enfrentamientos entre los padres hasta que vivió su separación definitiva, después fue llevado a un hogar infantil en donde fue la primera vez que robó. Finalmente, la madre cuenta que el padre del niño solía robar cosas y que ella sabía que éste sería igual que su padre. Una vez en consulta fue observado que este síntoma había permitido al niño expresar de un modo material toda la problemática que le había causado la separación de su padre y su anhelo por estar nuevamente con él.

De este modo, puede pensarse que el síntoma tiene alguna relación con sus historias personales e igualmente puede pensarse en términos de la transferencia, en este caso concreto a la psicóloga a quien pertenecían los juguetes. Creo que a través de esto las niñas están tratando de decir algo, quieren expresarle algo a ella – ya sea que a través de la transferencia que en ella hayan revivido a algún personaje de su historia, o que esté hablando de una problemática que es dicha a través del síntoma y no en palabras –, sin embargo no me es posible construir una hipótesis sin sus historias personales.

4. Comentarios y observaciones individuales

En este apartado, expongo algunos comentarios individuales sobre las observaciones que hice sobre las niñas, que salen de los objetivos de mi trabajo, pero que considero que resultan ser una devolución interesante para las personas que trabajan en la institución y que mantienen un contacto continuo con las niñas. Además, no incluyo comentarios de todas las niñas, sino simplemente de aquellos casos en los que pude ver cosas que me parecieron destacables y de los que puedo construir hipótesis aún sin tener sus historias personales.

4.1 Grupo Lunes

El grupo con el que trabajé los lunes estaba integrado por las siguientes niñas:

1. Nombre, edad 6 años, edificio “Estrella”
2. Nombre, edad 9 años, edificio “Estrella”
3. Nombre, edad 8 años, edificio “Cardenal”
4. Nombre, edad 8 años, edificio “Luna”
5. Nombre, edad 8 años, edificio “Luna”

Nombre

Para esta niña me parece que aún está en un proceso de adaptación a casa hogar. Según lo que comentaron a lo largo del taller, ella viene de casa cuna y allí tiene un hermano(a) más pequeño(a) al que extraña y creo que siente que ella lo abandonó.

Por otra parte, no sé si tiene mamá o si tiene algún contacto con ella, pero en su discurso aparece una fuerte ambivalencia y un fuerte anhelo por estar-tener una mamá.

Se me ocurre pensar que para ella ha sido y está siendo muy difícil la separación de su hermano(a) que está en casa cuna en tanto que ella de algún modo se situó imaginariamente como su mamá. Sin embargo, todo esto son un tanto conjeturas que podrían pensarse mejor con la historia de la niña, mi intención simplemente es dejar abierto el tema para seguirlo pensando.

Nombre

Su actitud a lo largo de la mayoría de las sesiones de juego puede pensarse en un primer momento como un reto continuo a mí, en el caso del taller, y a los adultos, en general. Esto me parece que presenta su modo de relacionarse con las personas adultas, de llamar su atención y, a partir de esto, tener un lugar para ellas.

En su caso, observé que le cuesta mucho trabajo integrarse al grupo y al juego y dejarse llevar por él. Desde el punto de vista individual puede pensarse como resistencia (mecanismo de defensa) al dejar “entrar” en su sentir y pensar a los adultos.

Como hipótesis puede pensarse que esto es consecuencia de una transferencia negativa desarrollada a las mujeres adultas, lo que en última – o primer – instancia remite a la imago materna de la niña. No puedo ahondar más pues desconozco su historia, pero en su discurso aparece el padre continuamente y la madre no. Creo que hay algo en su historia que no le permite desarrollar una buena relación con las mujeres adultas y sería interesante que tanto la niña lo verbalice, como que se le comente.

Además, el que aparezca en su discurso el padre en lugar de la madre, la llevó a expresar abiertamente un anhelo o deseo de poder hablar por teléfono con él, aunque ella misma sabe que no es posible hacerlo.

Por otra parte, en ella pudo observarse la ambivalencia que se tiene hacia las figuras parentales, en particular, y a todas las personas con las que nos relacionamos, en general, pues a pesar de su resistencia, no faltó a ninguna sesión y en la última ocasión fue la primera en llegar a jugar. Además, a lo largo de las sesiones su relación se fue focalizando hacia mí y fue de las que más verbalización tuvo (en el sentido de contar su historia y platicar sobre su sentir).

Finalmente, creo que encontró en el espacio de juego un lugar placentero, de escucha y atención en el que pudo manifestarse abiertamente, lo que contribuyó a que se redujera significativamente su resistencia.

Nombre

Ella mostró desde la primer sesión una transferencia positiva hacia mí. Disfrutó mucho del taller y siempre llegaba puntual al mismo. A ella le gusta mucho dirigir el juego. No obstante, es una niña a la que le cuesta trabajo relacionarse con las demás niñas.

En general, pude apreciar que le es fácil relacionarse con los adultos, pero no sucede lo mismo con las niñas de su edad o más pequeñas. Desconozco si tiene hermanos, pero al parecer y a partir de lo que pude observar en su juego, ella es la mayor o no los tiene. Por esto puede pensarse que tiene dificultades con la imago fraterna y quisiera que en su relación con los adultos ella fuera la única niña.

Nombre

Sé por las niñas que ella es nueva en la institución y supongo que ella está pasando, al igual que otra de las niñas, por un periodo de adaptación difícil, como supongo que sucede con todas las niñas a su ingreso.

Ella se mostró entusiasta con el taller y las diferentes actividades. A ella aún le cuesta trabajo expresar verbalmente sus emociones, sentimientos y pensamientos, por lo que, su mayor expresión se dio a través del juego simbólico y los gestos.

En algunas ocasiones, cuando creo que se sintió molesta por alguna razón, su reacción es dejar de comunicarse en todos los sentidos. Sin embargo, considero que esto es su forma de expresar lo que está sintiendo y a partir de la "incomunicación" comunica su molestia.

Para ella, y como consecuencia de su reciente ingreso, hay un fuerte peso en las identidades e identificaciones que la niña subraya en el juego simbólico e imaginario como parte de su integración. Por una parte, en su juego y dibujos aparecieron los nombres de los edificios como dadores de identidad y sentido de pertenencia. Además, creo que la figura y funciones de las "mamis" aún no son claras para ella y continuamente hay en su discurso una confusión relacionada con su figura materna.

4.2 Grupo Miércoles

El grupo con el que trabajé los miércoles estaba integrado por las siguientes niñas:

1. Nombre, edad 6 años, edificio "Luna"
2. Nombre, edad 6 años, edificio "Luna"
3. Nombre, edad 7 años, edificio "Luna"
4. Nombre, edad 7 años, edificio "Luna"

Nombre

En el caso de esta niña pude observar que desde la primer sesión la realización de dibujos le producía mucha angustia (al grado de que en una sesión soltó en llanto, teniendo como único motivo aparente el hecho de que no le salían los dibujos y que no sabía hacerlos).

Un emergente grupal es el de asociar los dibujos con la escuela, y partiendo de esto para llevarlo al caso particular de ella, queda como posible interpretación un desplazamiento del hecho de no querer ir a la escuela o no sentirse bien en ella, al espacio de juego cuando se realizaban los dibujos.

Lo que resulta, creo, más importante en este caso es encontrar la relación o asociación que para la niña existe entre el hecho de ir a la escuela y su historia personal, cuestión que sale de mi alcance.

No obstante, una hipótesis que puedo formular a partir de lo que la niña simbolizó en sus juegos es la siguiente:

Las niñas de casa hogar asisten a una escuela regular. Su conflicto radica en el hecho de que a la salida de la escuela algunos padres van a buscar a sus hijos y ella lo sabe. Ella desearía que sucediera lo mismo con ella, pero al no ser así y tener que “soportar” ver que hay niñas por las que van sus padres, ella niega el espacio y no quiere asistir.

Además de esta hipótesis creo que hay algo más que tiene que ver con su figura materna y la transferencia que se da hacia la(s) maestra(s). Cuestión en la que no puedo ahondar más pues desconozco que pueda estar reviviendo la niña en esta relación. También desconozco la relación de Judith con su psicóloga y el trabajo que con ella se esté realizando, pero creo que desde la transferencia que la niña podría dar hacia ella es un lugar privilegiado desde donde trabajar su conflicto con la escuela, a primera vista, y con su figura materna y con su anhelo latente de ser recogida por los padres a la salida de esta.

Nombre

Para ella, y con relación al hecho de ser la más pequeña de las hermanas – nuevamente hablo de lo que conozco de su historia, pues sé que Paola es su hermana y es mayor que ella –, el hecho de copiarse en las diferentes actividades de juego que realizaban le causaba mucho placer.

Lo refiero al hecho de ser la menor de las hermanas porque esto de copiar, tal vez en última instancia la imitación, tiene que ver con la identificación, acentuada en la niña a partir de tener hermanas mayores a las que ella desea parecerse.

Nombre

El comportamiento y las actitudes de esta niña a lo largo del taller son parecidas a las que mostró una niña del grupo A, en tanto que ella era la portavoz del grupo en lo que se refiere a impedir el juego y retar – medir a los adultos antes de abrir su mundo a ellos.

En ella pude observar que le cuesta trabajo relacionarse con los adultos, o al menos con las figuras femeninas. Sin embargo, considero bueno que ella lograba expresar continuamente su inconformidad o su sentir con relación al trabajo que estábamos haciendo. A pesar de que en dos ocasiones me comentó que no quería ir a jugar, en ambas llegó una vez que habíamos comenzado el juego, lo que significó que para ella fue significativo el espacio.

Ella fue una de las niñas a las que me parece que se les hizo más difícil aceptar que el taller había concluido. Supongo que esto tiene que ver con otras escenas vividas por la niña, es decir, con su historia y el momento en que se separó de su familia, momento que considero que aún se encuentra en elaboración para ella.

Nombre

Para ella el hecho de ser la mayor de las hermanas – al menos yo nada más supe que estaban ellas dos, aunque desconozco si tengan más hermanos(as) también en casa hogar o en casa cuna – es una cuestión que en ocasiones representa un peso difícil de soportar.

En varias ocasiones apareció en su discurso y en su juego la importancia de ser la hermana mayor y, por consiguiente, de tener que soportar los regaños y llevar la responsabilidad tanto de sus acciones como de las de la hermana. Si esta hipótesis no está alejada del sentir de ella, me parece que ella está rechazando el hecho de ser grande, o la hermana mayor, y varias de sus acciones que pueden pensarse como problemáticas o conflictivas obedecen justamente a esta situación que ella está viviendo.

Otra cosa que se presenta como manifestación de esta situación en ella se refiere a la regresión que la niña está manifestando en su síntoma de encopresis⁸. No obstante, no puedo afirmar que ella presente encopresis porque mi hipótesis la baso en un comentario que le hicieron a ella unas niñas mayores de su edificio una vez cuando estábamos caminando por la institución para ir a buscar las llaves al departamento de psicopedagogía, cuando le hicieron referencia a que se hacía en los calzones y siempre olía mal. También lo pienso porque un día me percate que ella olía como si se hubiera defecado encima.

En muchos niños que comparten esta situación sólo basta con rescatar las ventajas de ser mayor, para que ellos acepten su crecimiento.

5. Bibliografía

5.1 Bibliografía utilizada

BION, W. R. (1979), *Experiencias en grupos*, 5ª edición, Buenos Aires: Paidós.

CASAS de Pereda, Myrta (1991). "Gesto, juego y palabra. El discurso infantil", en: *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, No. 74, págs. 25-44

DELAHANTY, Guillermo (1986), *Juego y socialización: el proceso de interacción de niños gemelos tarahumaras*, 2ª edición, México: UAM-X, Breviarios de la investigación, No.26, 1997.

DOLTO, Françoise (1987), *Les étapes majeurs de l'enfance*. Francia: Ediciones Gallimard, 1994.

_____ (1971), *Psicoanálisis y Pediatría*, 19ª Edición, México: Siglo XXI, 2001.

FERNÁNDEZ, Ana María (s/a), "La demanda por los grupos", en: *El campo grupal. Notas para una genealogía*, Buenos Aires: Nueva Visión, págs. 61-81.

FREUD, Sigmund (1907), *El poeta y los sueños diurnos*, Obras completas, Tomo 10, España: Biblioteca Nueva, págs. 1343-1348.

_____ (1919) *Mas allá del principio del placer*, Obras completas, Tomo 18, España: Biblioteca Nueva, págs. 2507-2541.

KÁES, René (1976), *El Aparato Psíquico Grupal. Construcciones de grupo*, España: Gedisa – Psicoteca Mayor, 2000.

KLEIN, Melanie (1955), *La técnica psicoanalítica del juego: su historia y significado*, Obras Completas, Bibliotecas de Psicoanálisis: <http://www.psicoanalisis.org/klein>, 14 págs.

⁸ La encopresis es la incontinencia de heces. Tanto ésta como la enuresis (incontinencia de orina), puede ser pensado como un síntoma que presentan los niños en respuesta a alguna inconformidad relacionada con su entorno. Para comprender más ampliamente este tema revise: DOLTO, Françoise (1971), *Psicoanálisis y Pediatría*, 19ª Edición, México: Siglo XXI, 2001.

_____ (1952), *Los orígenes de la transferencia*, Obras Completas, Bibliotecas de Psicoanálisis: <http://www.psicoanalisis.org/klein>, 7 págs.

LEBOVICI, Serge y SOULÉ, Michel (1970), *El conocimiento del niño a través del psicoanálisis*. México, Fondo de Cultura Económica, 1973.

LÓPEZ, Martha Lucía (1986), "El juego en la psicoterapia infantil de enfoque psicoanalítico", en: *Revista Mexicana de Psicología*, Vol. 3, No. I, Enero-Junio, págs. 77-82.

MARRONE, Cristina (2002:3), "Juego y estatuto inconsciente en la clínica con niños", En: *Fort-Da- Revista de Psicoanálisis con niños - Revista electrónica*, (<http://www.fort-da.org>), No. 5, Junio 2002, 3 págs.

PAZ Román, Claudia (1996), "Grupo y psicodrama", en: *Anuario de Investigación del Departamento de Educación y Comunicación*, México: UAM-X, DCSH.

PIAGET, Jean, et.al. (1988). *Juego y desarrollo*. México: Crítica, grupo editorial Grijalbo.

RADOSH Corkidi, Silvia (s/a), *Abordaje grupal a la problemática psicosocial*, México: UAM-X, Área de Investigación de Grupos e Instituciones, 12 págs.

VIDAL y Sánchez, Guadalupe Araceli (1994), *La terapia de juego en el tratamiento de niños agresivos: un enfoque psicoanalítico*, Tesis de Licenciatura, México: UNAM, Facultad de Psicología.

WINNICOTT, Donald W. (1979), *Realidad y juego*, España: Gedisa-Psicoteca Mayor.

WOLF, Sula (1969), *Trastornos psíquicos del niño: causas y tratamientos*, 9ª edición, México: Siglo XXI, 1991.

5.2 Bibliografía recomendada

BETTELHEIM, Bruno y ROSENFELD, Alvin A. (1993), *El arte de lo obvio*, Barcelona: Crítica, 1994.

BURMAN, Erica (1994), *La deconstrucción de la Psicología Evolutiva*, España: Aprendizaje - Visor, 1998.

CAMARGO, Luis (2000), "Los (ab)usos del niño y la niñez", En: *Fort-Da- Revista de Psicoanálisis con niños - Revista electrónica*, (<http://www.fort-da.org>), No. 1, Abril 2000.

ERIKSON, Erik (1950-1963), *Infancia y Sociedad*, Nueva York: W.W. Norton.

MANNONI, Maud (1967), *El niño, su "enfermedad" y los otros*, Buenos Aires: Nueva Visión.

_____ (1979), *La educación imposible*, México: Siglo XXI.

MINNICELLI, Mercedes S. (2001), "La novela social sobre la infancia desamparada", En: *Fort-Da- Revista de Psicoanálisis con niños - Revista electrónica*, (<http://www.fort-da.org>), No. 3, Abril 2001

POLLOCK, L. A. (1990), *Los niños olvidados. Relaciones entre padres e hijos de 1500 a 1900*, México: Fondo de Cultura Económica.

WINNICOTT, D. (1940), *El niño y el mundo externo*, 3ª edición, Buenos Aires: Hormé, 1986.

_____ (1980), "El niño deprivado y cómo pensarlo por la pérdida de una vida familiar", En: *La familia y el desarrollo del individuo*, Buenos Aires: Hormé.