



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

UNIDAD XOCHIMILCO

DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

**INFANCIAS INSTITUCIONALIZADAS: SOCIALIZACIÓN Y VÍNCULOS
DE LAS NIÑAS Y NIÑOS RELACIONADOS CON EL ÁMBITO PENITENCIARIO**

TRABAJO TERMINAL

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

LICENCIADAS EN PSICOLOGÍA

PRESENTAN:

ARIANNA MICHELL CASTAÑEDA PONCE

DEBANHI BOTELLO MUNGUÍA

MARÍA CELESTE HERNÁNDEZ HERMIDA

MARIANA RAMÍREZ MARTÍNEZ

ASESORA:

DRA. MARICELA ADRIANA SOTO MARTÍNEZ

LECTORA:

DRA. VERÓNICA ALVARADO TEJEDA

Agradecimientos

A la Universidad Autónoma Metropolitana por abrirnos las puertas de esta casa de estudios y permitirnos crecer tanto profesional como personalmente, así como a todas las profesoras y profesores que nos acompañaron y guiaron a lo largo de este camino, por formarnos como investigadoras críticas y fomentar en cada uno de sus alumnos la perseverancia y la autonomía.

A nuestras asesoras, las doctoras Adriana Soto y Verónica Alvarado, nuestro mayor respeto y admiración, ya que con su paciencia, dedicación y conocimiento nos brindaron un gran apoyo para culminar satisfactoriamente esta investigación. Gracias infinitas por siempre confiar en nosotras y alentarnos a ser mejores cada día.

Agradecimientos

A mi mamá antes que nadie, porque sin tu apoyo incondicional, tus innumerables sacrificios y tu amor por mí, no estaría hoy aquí. Eres el motor más grande de mi vida, mi motivación y la persona que más admiro, este logro es nuestro, gracias por confiar siempre y sentirte orgullosa de mí, porque no solo te debo la vida, sino todo lo que soy. Te amo mucho mamá, gracias por estar conmigo en este paso tan importante para mí.

A mi hermano Alan, porque cada día, cada madrugada estaba ahí haciéndome compañía y dándome ánimos para no rendirme, para hacerme ver que mi esfuerzo valdría la pena, te amo hermano, gracias por apoyarme siempre.

A mi hermano Erick, porque siempre me motivó, me echaba porras y me animaba a ser mejor, gracias por recordarme lo lejos que podía llegar, te amo hermano.

A mi abuela Catalina, por ser otra madre para mí y que desde siempre ha confiado en mí, me ha apoyado siempre en todo y ha estado conmigo incondicionalmente. Prometí que te sentirías orgullosa y hoy lo estoy cumpliendo, te amo abuelita.

A Bobby, porque no solo es mi mascota, es parte de mi familia, que con todo su amor y compañía me ha dado fuerza desde el primer momento en que llegó a mí, en todas esas noches de desvelo siempre estuvo conmigo dándome todo el ánimo posible solo con un abrazo, te amo mucho gordito.

A Deb, porque fuiste una increíble compañera y una pieza clave para poder llegar hasta aquí, sin tu esfuerzo esto no sería posible. Te agradezco porque tu amistad es un pilar en mi vida, en los momentos más difíciles y también en los más felices has estado ahí incondicionalmente, gracias porque cuando todo lo veía gris y sin

salida, estabas para recordarme quién era y darme fuerza. Te amo amiga, este logro se siente aún mejor por compartirlo contigo.

A Cel, una persona que admiro mucho, nunca antes conocí a alguien que pusiera tanto esfuerzo y dedicación en todo lo que hace, y a quien agradezco porque sacó todo eso en mí también. Este trabajo y este equipo no sería lo mismo sin ti, gracias por motivarnos a dar el máximo siempre, te amo mucho amiga.

A Mar, una persona y amiga increíble, me motivaste y diste muchos ánimos en los momentos más pesados de este trabajo, tu apoyo y enorme dedicación nos trajeron aquí hoy, te amo mucho amiga, gracias por alentar al equipo a no rendirnos tan fácil y dar todo de ti siempre.

A Sharon, mi amiga incondicional, quien me motivó desde siempre, en quien me pude apoyar porque sabía que estaría ahí, hoy nuestro sueño de adolescentes de llegar lejos se está cumpliendo, te amo amiga, gracias por todo tu cariño y apoyo.

A todas las personas que en algún momento me acompañaron a través de este largo camino: amigos, familia y profesores que me alentaron a lograr esto, gracias por siempre tener una palabra o un consejo, no saben cuánta confianza me lograron transmitir.

Y no menos importante, quiero agradecerme a mí, porque al inicio de este trabajo pasé por un momento muy difícil del que no creí recuperarme, me hizo dudar de mí y de quién soy; pero con mucha felicidad hoy miro hacia atrás y me siento orgullosa de que no solo pude superar ese momento, sino que todos los años de esfuerzo y mucha dedicación valieron la pena y ahora puedo concluir esta etapa tan importante en mi vida.

-Con amor, Mich

Agradecimientos

A mi hermano, jamás terminaré de pagarte las incansables veces que has estado para mí, gracias por ser mi compañero de vida, por escucharme y siempre confiar en mí; gracias también por haberme escuchado cada vez que te leía este trabajo, no lo habría logrado sin ti.

A mis papás, gracias infinitas por el enorme esfuerzo que han hecho por mí, porque sé lo difícil que ha sido y los enormes obstáculos que atravesaron para poder darnos lo mejor, gracias por siempre acompañarme y estar orgullosos de cada logro de mi vida, por siempre enseñarme y corregirme con amor. Gracias mamá por confiar en que puedo lograrlo, porque muchas veces estuviste en mis noches de desvelo y muchas otras secaste mis lágrimas. Gracias papá porque siempre me acompañaste en mis primeros días de escuela, por escucharme con amor y paciencia. Este trabajo también es de ustedes.

A mis abuelos, por ser el pilar de mi vida, porque me han cuidado y procurado toda mi vida y han sido una parte indispensable para lograr mis metas, les estaré eternamente agradecida. Gracias especialmente a mi abue Tere y a mi abue Esther, jamás terminaré de pagarles por haber estado siempre para mí, las amo.

A mi Woody, gracias por haberme acompañado 15 años de mi vida, por haber estado en todas mis etapas escolares y acompañarme en mis noches de desvelo, gracias por haber sido incondicional, fuiste el mejor amigo que la vida me pudo dar y sé que me cuidas desde donde estas.

A Cel, mi primer amiga de la carrera, porque desde el primer día que estuvimos juntas ya nunca nos separamos; gracias por darme la dicha de conocerte y de poder trabajar contigo, por tu perseverancia y resiliencia; no pude haber tenido mejor

amiga y compañera de trabajo; gracias también por los momentos en los que nuestra terquedad ganaba y podíamos pasar horas discutiendo la redacción de un párrafo, esto no habría sido lo mismo sin ti.

A Mich, mi alma gemela y mi mejor amiga de la carrera, te agradezco por siempre estar, por haber secado mis lágrimas en los trimestres que ya no daba más y por acompañarme en los momentos felices también. Gracias por haber sido parte de este trabajo, porque aún en los momentos más difíciles siempre estuviste presente, siempre voy a estar muy orgullosa de ti.

A Mar, por siempre darme calma y tranquilidad, gracias por cada consejo, por cada momento compartido, definitivamente este trabajo no habría sido lo mismo sin ti, gracias por ser la mejor amiga y por permitirme aprender de ti.

A mis amigas y amigos de la carrera, especialmente a Augusto, por haber sido incondicional desde que tomábamos clases en línea, gracias por los trimestres buenos y por los no tan buenos, sé que con nadie más hubiera disfrutado tanto los desayunos de \$2 en la UAM, gracias infinitas por nunca soltarme. David, gracias por tu amistad y compañerismo, por siempre estar para nosotras y por permitirme ser parte de tu vida, siempre te voy a admirar.

A mis profesores y profesoras de la carrera, principalmente a las doctoras Adriana Soto, Verónica Alvarado y Mayleth Zamora, porque fueron personas cruciales en mi crecimiento personal y profesional. Soy muy afortunada de haber sido su alumna y estaré eternamente agradecida con ustedes.

A las niñas y niños de la Fundación, porque gracias a ustedes logré cuestionar y repensar muchas de mis ideas. Gracias por haberme llenado de mucho aprendizaje.

A mi familia, amigos y Lunita, que de no ser por su apoyo no lo habría logrado, gracias por siempre estar y por motivarme a ser mejor.

Y por último, quiero agradecer nuevamente a mis compañeras de equipo, por su paciencia y constancia, porque inclusive cuando nos encontrábamos en los peores momentos, sabía que con ustedes a lado las cosas no iban a salir mal, no pude haber tenido mejor equipo.

-Debanhi

Agradecimientos

A lo largo de mi vida, he tenido la fortuna de rodearme de personas extraordinarias que me han acompañado y ofrecido su apoyo incondicional en cada etapa de mi camino. Ahora que concluyo no solo este trabajo, sino también mis estudios de licenciatura, quiero dedicar un momento para expresar mi más sincero agradecimiento a todos aquellos que han estado a mi lado, pues sin su apoyo, este logro no habría sido posible.

En primer lugar, quisiera agradecer a mi mamá, mi confidente, la mayor inspiración de mi vida, ya que sin su apoyo y amor incondicional no podría estar celebrando este logro, gracias por apoyar cada una de mis decisiones, todo lo que soy es por y para ella. Por ser el pilar de mi vida y por enseñarme a perseguir mis sueños sin importar las adversidades. A mi papá por siempre querer lo mejor para mí, por sus enseñanzas y su apoyo. Los amo.

A mis abuelos, porque fueron mis segundos padres, los que estuvieron en los festivales, las ceremonias, las exposiciones, y en cada uno de los eventos importantes de mi vida, gracias por asegurarse de que nunca me faltara nada, por ayudarme con las tareas y exámenes desde que tengo memoria y por dedicar su vida a cuidarnos y amarnos con todo su corazón.

A mi hermana, porque mi vida no estaría completa sin ella, por ser mi mejor amiga y siempre estar para mí cuando más la necesito, gracias por motivarme a ser una persona que puedas admirar.

A mis tíos, tías, primos y prima, por confiar en mí y apoyarme en todo momento, por su cariño y su presencia en todos mis logros.

A Angela y toda su familia, pues sin ellos no estaría celebrando este logro, gracias por darme el valor y la confianza que necesitaba para poder emprender un nuevo camino en mi vida, por estar a mi lado para guiarme y apoyarme en los momentos más difíciles.

A Benjamín y Zunammi, pues su amistad incondicional me ha acompañado a lo largo de todo este proceso, les agradezco los consejos, las risas, y todos los bellos momentos que hemos pasado juntos, pues su cariño me ha ayudado a siempre creer en mis capacidades. Gracias por estar a mi lado en todo momento.

A mis compañeras de este equipo, amigas y confidentes durante mi paso por la universidad. Deba, mi primer amiga de la carrera que apareció como una señal de que estaba en el lugar correcto, gracias por tu amistad durante todo este tiempo, por ser mi soporte y mi confidente, mi vida universitaria no habría sido la misma sin ti, soy la más feliz de que podamos compartir este logro juntas. Mar, gracias por tu amistad sincera desde el primer momento de conocernos, por ser una persona llena de luz que siempre me motiva a seguir adelante, por compartir tu esencia y cariño conmigo, gracias por todas las palabras de aliento y los momentos bonitos. Mich, amiguita, tu amistad ha sido un motor para no rendirme en ningún momento, gracias por todas las risas, por la complicidad y la confianza que has depositado en mí desde que nos conocimos, eres una mujer increíble que admiro muchísimo. Gracias a las tres, pues este trabajo no habría podido llevarse a cabo sin el esfuerzo y dedicación de cada una de ustedes, gracias por dejar el corazón y el alma en esta investigación, las amo.

A mis amigas y amigos de la universidad, pues hicieron de este proceso una experiencia maravillosa, jamás pensé que podría llegar a conocer personas tan increíbles como ustedes, gracias por hacer que cada trimestre fuera una aventura

llena de muchas risas y cariño; así como a todos mis amigos y amigas que me han acompañado a lo largo de mi vida pues su amistad me ha formado como la mujer que soy el día de hoy, sin su apoyo no podría estar celebrando este logro.

A mis profesores de la licenciatura, a quienes agradezco profundamente por la confianza que depositaron en mí a lo largo de estos cuatro años. Su apoyo ha sido esencial para el desarrollo de mis capacidades y para mi crecimiento académico. Quiero expresar un agradecimiento especial a las profesoras Mayleth Zamora y Myrna Salazar, quienes han sido excepcionales mentoras, pues su orientación y respaldo han sido cruciales para terminar con éxito esta etapa de mi formación.

Por último, quisiera agradecer a Leyla, mi perrita que me acompañó toda su vida y 15 años de la mía, porque me enseñó lo que es el amor incondicional, y aunque no esté a mi lado sé que está orgullosa de lo que he logrado.

-Celeste

Agradecimientos

A mis padres, porque aunque no los involucré de lleno en este proceso, su amor y apoyo incondicional siempre estuvieron presentes, fueron mi fuerza y motivación para seguir adelante y no rendirme nunca, me dieron la seguridad de que no habría reto que no pudiera superar, incluso en los momentos más difíciles. Gracias, soy muy afortunada de tenerlos a mi lado, sin ustedes no sería nada.

A Tomás Alejandro, mi prometido, mi compañero de vida y mi más grande fortaleza, quien desde el primer momento en este camino, no dejó de demostrarme su amor y su apoyo incondicional, me sostuviste cuando más lo necesitaba. Gracias por ser mi hogar, por decidir caminar a mi lado y por creer en mí cuando yo dudaba, con todo mi corazón deseo que este logro sea solo el comienzo de todos los que quiero compartir contigo, no hay palabras para expresar lo agradecida que estoy por tenerte a mi lado.

A mis amigas y compañeras de este pedacito de vida, agradezco cada momento compartido, su cariño y su paciencia infinita. Cel preciosa, gracias por aparecer en mi vida, fuiste el arcoíris de la tormenta y siempre me alentaste a sacar lo mejor de mí, tu compañía es como un curita al alma, gracias por tanto. Deba bebé, gracias por haberme adoptado en un equipo, tu amistad fue una coincidencia hermosa que no cambiaría por nada del mundo, gracias por enseñarme con tu corazón hermoso que es bonito sonreírle a la vida. Mich bonita, haberte conocido me enseñó a confiar en mí, tu vibra y tu ser son algo maravilloso, agradezco tu apoyo y tu cariño brindado. Gracias a las tres por ser las mejores amigas, su amistad ha sido un regalo irremplazable en este camino y haberlo recorrido a su lado, hizo que fuera una experiencia que siempre guardaré en lo más profundo de mi corazón.

A mi querida Xanath, que ha estado conmigo desde antes de comenzar esta etapa

y desde entonces ha sido mi fiel compañera, con su pelotita y su cola moviéndose con alegría, siempre encontré un motivo para sonreír aun cuando no tenía ganas. Gracias angelito de cuatro patas con olor a cheto, por tu apoyo silencioso, por tus abrazos peludos en los momentos difíciles y por recordarme con tu presencia, la importancia de la lealtad y la alegría en cada día.

Y por último le agradezco a Mar, a mí, por no haberme rendido cuando el camino se volvió oscuro y por encontrar la fuerza para continuar cuando me parecía imposible. Este logro no habría sido posible sin el apoyo de todos ustedes, pero también sin mi propia determinación para seguir adelante, me amo y sé que podré siempre.

-Mar

Introducción	1
Problema y pregunta de investigación	3
Referentes conceptuales	15
Institución y significaciones imaginarias sociales	15
<i>Institución asistencial</i>	17
<i>Institución familia</i>	20
<i>Institución total</i>	22
Educación y socialización en la infancia	24
Relaciones de poder	29
<i>Adultocentrismo</i>	31
<i>Autoridad y autoritarismo</i>	33
<i>Cuidado, protección y tutela</i>	35
Dispositivo de intervención y herramientas metodológicas	40
Aproximación al análisis	49
Capítulo I. Institución asistencialista: asistencia y control	50
Capítulo II. Vínculos y socialización.....	64
<i>¿Juego o trabajo?</i>	67
<i>Tejiendo lazos en la infancia: ¿Amistad o compañerismo?</i>	70
<i>El rol femenino en el cuidado</i>	73
<i>Un hogar fuera de la familia</i>	76
<i>Juntos desde la distancia</i>	78
Reflexiones finales	80
Bibliografía	84
Anexos	91
Anexo 1. Planeación de actividades solicitada por la Fundación	91

Anexo 2. Nuevas actividades “tomando en cuenta” los intereses de las niñas y niños.....	94
Anexo 3. Dibujos de lo que las niñas y niños consideran un hogar.....	95
Anexo 4. Dibujos de las niñas y niños	99
Anexo 5. Imágenes de las actividades realizadas al interior de la Fundación	110

Introducción

El presente trabajo se llevó a cabo a lo largo de los últimos trimestres de la Licenciatura en Psicología, y tiene como propósito abordar y dar a conocer los procesos de socialización y los vínculos de las infancias institucionalizadas y relacionadas con el ámbito penitenciario.

Para ello, consideramos importante dar cuenta del proceso que nos permitió llegar a este tema, ya que en un principio nuestro interés estuvo enfocado hacia las infancias que se encuentran al interior de un hospital psiquiátrico, mismo que no pudo desarrollarse debido a las múltiples limitaciones que implicaba ingresar al lugar que teníamos pensado. A partir de esto, el tema se fue moviendo hacia la crianza al interior de centros penitenciarios, en el cual dimos cuenta que el ingreso a estos lugares implicaba un proceso largo y por ello no podría llevarse a cabo, no obstante, nos sirvió como base para llegar a nuestro tema final.

De esta manera y después de mucha indagación, llegamos al tema de las infancias que tienen alguna relación con el ámbito penitenciario, ya sea porque nacieron y vivieron dentro de un centro de reinserción social con sus madres, o en su defecto, porque estas últimas se encuentran privadas de su libertad. Además, existía una mayor posibilidad de desarrollar este tema debido a que supimos de una fundación en la cual podríamos hacer nuestra intervención, pues alberga a niñas y niños en este contexto.

Así, partimos con el propósito de conocer las significaciones imaginarias sociales que la Fundación y la sociedad le atribuyen a las niñas y niños y cómo estas se ven reflejadas en sus procesos de socialización y en la formación de sus vínculos.

Para dar cuenta de lo anterior, estructuramos el trabajo en cinco apartados, en el primero se podrá localizar el planteamiento del problema, las preguntas y los objetivos. Anteriormente, el estado del arte y los antecedentes se encontraban en un apartado diferente al problema y la pregunta, no obstante, consideramos pertinente unirlos con el fin de darle más peso a la problemática planteada.

Asimismo, retomamos algunos aspectos de nuestras primeras aproximaciones al campo que nos permitieron dar una contextualización del lugar que elegimos para realizar la presente investigación.

Para el segundo apartado, realizamos una indagación y reflexión de los referentes teóricos que aparecieron a partir de identificar las insistencias que surgieron a lo largo de todo el proceso de investigación y que sirvieron para sustentar nuestro apartado analítico. Cabe resaltar que el orden de este y el próximo apartado se vieron modificados por cuestiones de redacción, sin embargo, su realización no corresponde a la forma en que fueron organizados.

En el tercer apartado hacemos una reflexión de nuestro dispositivo de intervención y herramientas metodológicas, así como un cuestionamiento sobre la manera en que concebimos al campo de investigación, lo que nos permitió repensar la importancia que dimos a ciertas herramientas y la forma en que nos aproximamos a las niñas y niños.

El cuarto apartado se dividió en dos capítulos, en los cuales se llevó a cabo el análisis de las insistencias a partir de retomar nuestra experiencia, observaciones, actividades realizadas en el terreno de investigación y fragmentos de nuestros diarios de campo. En el primer capítulo “Institución asistencialista: asistencia y control” se abordaron las significaciones imaginarias sociales que esta le atribuye a las niñas y niños mediante las relaciones de poder, la protección, el cuidado y el control del que son sujetos. El segundo capítulo “Vínculos y socialización” se dividió en apartados con la finalidad de abordar los distintos vínculos que han formado las niñas y niños a partir de las significaciones imaginarias sociales que son otorgadas por las personas que los rodean.

Finalmente, en el quinto apartado se encuentran nuestras reflexiones finales, donde damos cuenta de la complejidad que implica la intervención con infancias y trabajar con esta problemática, así como del proceso y los cuestionamientos que tuvimos a

lo largo de la investigación y de cómo nuestra implicación jugó un papel importante para replantear nuestras perspectivas.

Problema y pregunta de investigación

Antes de comenzar a hablar del tema, consideramos relevante mencionar el proceso que nos llevó al desarrollo de la presente investigación, en donde nuestros intereses y cuestionamientos giraban alrededor de la infancia, la discapacidad, las instituciones psiquiátricas, penitenciarias y escolares; fue a partir de esto y de un largo proceso de discusión que pudimos llegar al tema de *infancias institucionalizadas*.

Lo que nos remite a hablar del primer tema que planteamos, el cual tenía que ver con los procesos educativos al interior del Hospital Psiquiátrico Infantil Dr. Juan N. Navarro, institución donde tuvimos nuestro primer acercamiento, sin embargo, nos dimos cuenta de que las condiciones de ingreso y las limitaciones de tiempo no nos permitirían realizar la investigación en este lugar.

Lo anterior causó un gran conflicto para el equipo, ya que no se habían tomado en cuenta otras opciones para el trabajo, provocando que se tuviera que replantear nuestros intereses, y llevándonos al siguiente tema: *La crianza al interior de las instituciones totales*, en esta ocasión, comenzamos a enfocarnos en los centros penitenciarios femeniles y las casas hogar, lo cual nos llevó a indagar acerca de los procesos de crianza que se daban dentro de la cárcel; donde encontramos que es un tema que ha sido muy estudiado desde diversos enfoques, exceptuando lo que pasa con las niñas y niños una vez que salen de estos centros, llevándonos al tema de: *Infancias institucionalizadas: socialización y vínculos de las niñas y niños que vivieron en la cárcel e ingresan a una casa hogar*.

De esta manera, durante las últimas semanas del décimo trimestre, comenzamos a buscar nuestra entrada al terreno¹ optando por acudir a una fundación en la CDMX que fue propuesta por la profesora Verónica Alvarado² y tras un primer acercamiento, nos dimos cuenta de que el acceso llevaría cierta dificultad y tiempo, por lo que empezamos a buscar otras opciones de lugares a los que podríamos ingresar, sin tener éxito.

Sin embargo, semanas después, tuvimos respuesta de la Fundación³, en donde nos permitieron el ingreso con la condición de enviarles una planeación de actividades para trabajar con las niñas y niños. A partir de nuestra entrada, dimos cuenta de múltiples factores que serían relevantes para el trabajo y que nos permitieron desarrollar nuevos ejes de investigación; destacando el hecho de que dentro de la Fundación no solo hay niñas y niños que vivieron en la cárcel, sino también aquellos que no vivieron en prisión, pero sus madres fueron privadas de su libertad y por lo tanto los separaron de ellas; llevándonos a nuestro tema final: *Infancias institucionalizadas: socialización y vínculos de niñas y niños relacionados con el ámbito penitenciario*.

Siguiendo este razonamiento, comenzamos a revisar investigaciones que se han realizado acerca de lo que pasa con las niñas y niños que viven al interior de la cárcel en México, ya que esto nos permitió vislumbrar lo que se ha dicho alrededor del tema y la relevancia que tiene para el desarrollo del trabajo.

Ahora bien, basándonos en esta indagación, encontramos distintas perspectivas⁴ que hablan sobre la experiencia de las mujeres privadas de su libertad; su papel

¹ Nosotras partimos de entender el terreno como el lugar físico en el que estamos haciendo nuestra intervención, en este caso la Fundación.

² Doctora en Ciencias Sociales con especialización en Psicología Social de Grupos e Instituciones, Maestra en Ciencias del Lenguaje con especialidad en análisis del discurso por parte de la Escuela Nacional de Antropología e Historia y Licenciada en Psicología por parte de la Universidad Autónoma Metropolitana.

³ Cuando hablamos de Fundación hacemos referencia al lugar específico donde llevamos a cabo nuestro trabajo.

⁴ Las cuales fueron recopiladas de Coronel & Gastélum (2020), Sánchez (2020), Tabbush & Gentile (2015), Toledo & Miranda (2020) y Villalta et al. (2019), no obstante por fines de redacción, los

como madres y las dificultades que inevitablemente conlleva el vivir con sus hijos en la cárcel, considerando que se trata de un espacio regido bajo estricto control y en el que las niñas y niños se ven expuestos a las prácticas de gobernabilidad carcelaria, expresadas por medio de constantes dinámicas de violencia.

Asimismo, se hace énfasis en la implicación que tiene para las mujeres vivir con sus hijos dentro de prisión, ya que la maternidad se concibe como una experiencia ambivalente; por un lado, ser mamá es lo mejor que les ha pasado y por otro lado, existe un sentimiento de culpa al saber que los hijos comparten la detención, pues si bien las niñas y niños tienen satisfechas ciertas necesidades básicas (alimento, vestido, asistencia médica), las madres están convencidas de que el ambiente de la prisión no es el apropiado para el crecimiento y desarrollo de sus hijos.

De igual modo, la mayoría de las visiones coinciden en que el servicio de salud que reciben las mujeres y las niñas y niños es deficiente, debido a la falta de atención y personal médico especializado. Además, se señala que algunas de las reclusas padecen problemas psicológicos como ansiedad y depresión, esto a causa de las circunstancias adversas que han tenido que vivir desde que ingresaron a los centros penitenciarios. Se expone que las niñas y niños viven en condiciones de hacinamiento y no reciben seguimiento médico ni controles adecuados durante su crecimiento, lo que los lleva a enfrentarse a los fenómenos propios de la cárcel, como son las peleas, violencia, lenguaje inapropiado, etc.

Finalmente, pudimos dar cuenta que se presenta un amplio debate alrededor de este tema, entre quienes apoyan que las niñas y niños vivan al interior de la cárcel con sus madres y quienes afirman que su permanencia en esa institución trae graves consecuencias físicas y psicológicas para su desarrollo.

A partir de lo anterior, nos fue posible vislumbrar que si bien, se desarrolla mucho el tema de lo que pasa al interior de las cárceles; no se aborda el proceso que

artículos consultados acerca de cómo viven las niñas y niños en la cárcel se condensaron y unieron en forma de resumen para abordar este tema (pp. 4-5).

transitan las niñas y niños al salir de la institución, qué es lo que ocurre cuando no tienen más familia además de su madre o cuando esta no es considerada “apta” para su cuidado y cómo esto los lleva a ser reclusos en otra institución.

Como menciona el informe de REINSERTA e INMUJERES (2017):

Cuando llegan a la edad permitida, las y los niños, son excarcelados llevándolos con algún familiar alterno (si las madres cuentan con el apoyo de alguno) o alguna casa hogar que se encargue de su atención y custodia, pero no se cuenta con el ordenamiento jurídico, ni con los protocolos o instituciones que tutelen y garanticen el bienestar integral de los menores una vez que estén fuera de prisión (p.36).

Lo que nos remite a profundizar sobre qué pasa con estas niñas y niños cuando son retirados de la cárcel y resguardados por instituciones “a favor” de las infancias para su posterior ingreso en casas hogar. Además, esto posibilita preguntarnos sobre el impacto que tiene este tránsito en sus vidas y en sus vínculos, los desafíos que implica abandonar el lugar donde pasaron los primeros años de su desarrollo y qué tanto se ve modificado su entorno.

De esta manera, Aldana (2018) aborda la concepción que se tiene de la niñez y afirma que se da a partir de una construcción socio-histórica, pues si bien las niñas y niños siempre han existido; la infancia como una fase específica de la vida, las significaciones que le son atribuidas y las instituciones que se encargan de esta, son un fenómeno tardío en la historia occidental, el cual tuvo lugar a partir de la constitución de la familia moderna y de la institución educadora.

No obstante, menciona que esta conceptualización de la infancia se limitó únicamente a las niñas y niños de clases sociales altas, dejando de lado a aquellos que no podían ser educados, ya sea por no contar con filiación o por considerarse como amenaza para el orden social. Así, el Estado creó la Ley de Agote⁵ la cual

⁵ En este caso en específico estamos retomando un artículo desarrollado en Argentina.

dividió la infancia entre “niños” y “menores” y fundó la institucionalidad de la minoridad, propiciando que los menores crecieran en otras instituciones: hogares, institutos y juzgados.

Lo que nos lleva a retomar lo que se dice acerca de la experiencia de las niñas y niños que viven en casas hogar, con el fin de observar y conocer cuáles son sus dinámicas y cómo viven su cotidianidad.

Esto nos permitió encontrar una diversidad de opiniones⁶: mientras que algunos están felices y agradecidos de estar ahí, otros expresan que odian su estancia dentro del lugar y que no hay diferencia con una cárcel, pues el exceso de prácticas punitivas y la poca libertad que gozan, agudiza el malestar con el que se ven orillados a vivir. Asimismo, se plantea un panorama en el que se afirma que las leyes e instrumentos jurídicos que existen para la protección de las niñas y niños no son aplicados de manera efectiva para cada uno de ellos, dando cuenta que a las infancias (las cuales son privadas de cuidados parentales e institucionalizadas) no siempre se les garantiza un beneficio para su desarrollo.

Además, algo que notamos es que se enfatiza la importancia de la familia para un desarrollo pleno y armonioso de las niñas y niños, recalcando que esta debe caracterizarse por un ambiente de felicidad, amor y comprensión. Esto fue un aspecto que llamó la atención del equipo ya que notamos que se estaba realizando una romantización del papel de la familia, pues consideramos que aquí también se pueden presentar conflictos y carencias (de alimentación, salud, emocionales, materiales, etc.).

Por otro lado, hay que resaltar que la entrada al terreno de investigación nos permitió ampliar nuestro panorama inicial acerca de las infancias y el encarcelamiento, contemplando ya no solo a aquellas niñas y niños que vivieron

⁶ Las cuales fueron recopiladas de Toledo & Miranda (2020) y Rodríguez (2016), no obstante por fines de redacción, los artículos consultados acerca de cómo viven las niñas y niños en la cárcel se condensaron y unieron en forma de resumen para abordar este tema (pp. 6-7).

dentro de prisión, sino también a quienes viven fuera y sus madres se encuentran cumpliendo una pena privativa de libertad.

De esta manera, retomando lo que se ha dicho acerca de este tema, la UNICEF (s/f) menciona que desde el momento en que se realiza la detención del padre o madre, inician las situaciones estresantes y complicadas para las niñas y niños, ya que generalmente ellos presencian las detenciones y allanamientos en los que se utiliza exceso de fuerza física y de violencia contra sus padres. Además, esta primera separación implica una transformación y reconfiguración de la dinámica familiar y de las dinámicas de cuidado, pues la familia debe buscar la manera de seguir en contacto con la persona detenida, lo que se ve dificultado porque generalmente provienen de sectores más pobres y el encarcelamiento lleva a un incremento de la vulnerabilidad social.

Asimismo, las niñas y niños tienden a asumir el rol de protectores o cuidadores de sus hermanos pequeños, provocando que “crezcan de golpe” y se vean obligados a dejar la escuela y otras actividades que realizan en su día a día para hacerse cargo de otras personas. Aunado a esto, se presentan casos en que los padres prefieren que sus hijos no vayan a visitarlos, pues consideran que es un ambiente peligroso para ellos, además de que eligen mantener en secreto su detención para “protegerlos”.

Al respecto, se expone que una de las principales consecuencias observadas en el desarrollo psicológico de las niñas y niños, es la ansiedad, ya que el encarcelamiento del padre o madre lleva consigo un trauma (especialmente cuando se trata de niñas y niños que se encuentran en edad formativa), así como una estigmatización asociada con el hecho de tener un padre o madre en prisión. (González, et al., 2010).

Lo anterior, nos permite pensar en uno de los supuestos de investigación que planteamos a partir de nuestras primeras aproximaciones a la página web de la

Fundación, en el cual consideramos que las significaciones que les son atribuidas a las niñas y niños tiene una connotación negativa; esto nos lleva a suponer que la Fundación considera que al haber vivido al interior de la cárcel, se apropian de formas violentas de relacionarse y que en un futuro tendrán comportamientos delictivos y es por ello que buscan que las niñas y niños se conviertan en “agentes de cambio” en su entorno.

Aunado a esto, es importante problematizar el papel que desempeñan las instituciones al margen de los cuidados, pues el Estado les adjudica una especie de “propiedad” sobre las niñas y niños, atribuyéndoles el derecho a separarlos de sus familias y/o transferirlos de un establecimiento a otro; justificando estas acciones con el hecho de que las familias no son aptas para el cuidado y protección de sus hijos. De esta manera, buscamos reflexionar acerca de las significaciones que existen alrededor de las infancias y de cómo esta vulnerabilización de la que son objetos, genera que sean vistos a partir de una mirada adultocéntrica y asistencialista, dejando de lado la voz de las propias niñas y niños e impactando en la construcción de su subjetividad.

Una vez planteado lo anterior, pudimos dar cuenta que el estudio de la infancia ha sido de gran importancia durante los últimos años y se ha visto abordado desde distintos enfoques, los cuales nos permiten observar las significaciones que se les atribuyen a las niñas y niños, ya sea por el Estado, la sociedad y/o las instituciones.

De esta manera, fue a partir de nuestro proceso de investigación que pudimos dar cuenta que estas instituciones (Estado, sociedad, familia y casa hogar) tienen en común que los conciben como “objetos de protección”, que no tienen identidad y que, por lo tanto, son los adultos quienes deben tomar decisiones por ellos.

De este modo, aparece la figura del niño como no partícipe en el actuar social, planteada por Masschelein (2003) que nos remite a la idea de que no son considerados como “sujetos de palabra”, es decir, que están siempre en la posición

de ser interpelados y cuestionados, por lo que su existencia implica una deuda de respuesta; poniendo sobre ellos una vulnerabilidad y dependencia interminable.

Lo que nos lleva a hablar sobre qué ocurre al interior de las casas hogar; ya que de acuerdo con Peña (2011) se lleva a cabo un proceso de clasificación y evaluación que busca la corrección y educación de las niñas y niños, destacando la participación de médicos, psicólogos, trabajadores sociales y nutricionistas, quienes vigilan todo lo que pasa en la vida de estos menores con la intención de ejercer control sobre ellos y justificar el uso de sistemas de castigos y recompensas.

Por otro lado, se ha prestado especial atención a las poblaciones infantiles que son vistas como vulnerables o en riesgo; las cuales, de acuerdo con la categorización presentada en el informe de *Los derechos de la infancia y la adolescencia en México* realizado por la UNICEF en el año 2018 (en colaboración con las áreas de Políticas Públicas, Educación, Protección de la infancia y Monitoreo y Evaluación de la oficina de UNICEF en México) estas infancias corresponden a las niñas y niños que se encuentran en condiciones de pobreza, indígenas, con discapacidad, que viven en condiciones de violencia e inseguridad y los que se ven afectados por el impacto de desastres naturales.

Al respecto, Gómez & Zanabria (2010) afirman que:

La concepción tutelar surge como una medida de control e interacción entre las familias y el Estado sobre los miembros considerados como no responsables de sus actos y proviene del paradigma nombrado de *situación irregular* que entra en profunda contradicción cuando se habla de derechos, participación y sujetos sociales (p. 483).

Siendo esto, lo que provoca que el Estado se adjudique el papel de tutela y resguardo de estas poblaciones vulnerables, derivándolos a distintas instituciones que se hagan cargo de ellos.

Por otra parte, notamos que en los informes que hay alrededor de la población infantil realizados por organizaciones internacionales como la ONU, hay un grupo minoritario que no es tomado en cuenta, las niñas y niños que viven dentro de los centros penitenciarios y que son etiquetados como “invisibles”⁷; resaltando que su invisibilidad no reside en que sean una minoría, sino en que forman parte de una población que ha sido relegada históricamente, tanto por el Estado como por la sociedad.

Lo cual, nos lleva a retomar las cifras otorgadas por el Diagnóstico Nacional de Supervisión Penitenciaria realizado por la Comisión Nacional de los Derechos Humanos en 2022, donde se menciona que en México existían hasta ese momento 346 niñas y niños que acompañaban a sus madres en reclusión (es importante destacar que este es un proceso cambiante, ya que su estancia al interior de estos centros es temporal).⁸

En otro orden de ideas, pudimos vislumbrar que la mayoría de los enfoques que encontramos con respecto a la cárcel hablan acerca de niñas y niños que viven al interior con su madre y no sobre lo que pasa con ellos cuando esta entra a la cárcel y quedan bajo resguardo del Estado o a cargo de otros familiares.

Por lo cual, consideramos importante abordar el Cuaderno Mensual de Información Estadística Penitenciaria Nacional de la Secretaría y Protección Ciudadana del

⁷ Toscano (2020) los define como aquellos menores de edad que en su mayoría no viven con su familia y que además suelen pasar desapercibidos por el Estado, ya que no reciben los cuidados ni atención necesarios, poniendo en riesgo su integridad ante situaciones de violencia, delincuencia, etc.

⁸ De acuerdo con la reforma realizada en el año 2016 del Artículo 36 “Mujeres privadas de la libertad con hijas o hijos de la Ley Nacional de Ejecución Penal” Las hijas e hijos de las mujeres privadas de la libertad, que nacieron durante el internamiento de estas, podrán permanecer con su madre dentro del Centro Penitenciario durante las etapas postnatal y de lactancia, o hasta que la niña o el niño haya cumplido tres años de edad, garantizando en cada caso el interés superior de la niñez. Además, el informe de REINSERTA e INMUJERES (2017) menciona que antes de esta ley, no existía una norma que regulara de manera conjunta el tiempo que los niños podían permanecer dentro de los centros penitenciarios, lo cual “tenía como resultado que algunas entidades federativas permitieran que los niños permanecieran con sus madres en prisión durante el tiempo de lactancia, otros hasta los tres años, otros más a los seis, otros tantos hasta que la madre defina quién se hará cargo de su hija o hijo” (p.33).

Gobierno Federal (2021), en el cual se menciona que de las 217 mil 969 personas que se encuentran privadas de libertad, 12 mil 253 son mujeres y aproximadamente 10 mil 500 son madres. Además, según la página web de REINSERTA “existen más de 285 mil niñas, niños y adolescentes que tienen madres o padres privados de libertad”.

De este modo, todo lo planteado anteriormente nos permite cuestionar el lugar que el Estado ha tomado a lo largo de la historia con respecto al cuidado y protección de las infancias y de qué manera las instituciones como el DIF u otros organismos internacionales, parten de esta vulnerabilización para ejercer el papel que teóricamente le corresponde a la familia, siendo proclamados por el Estado como capaces de “velar por el bienestar de los niños”; y cómo a través de estas prácticas institucionales que se continúan perpetuando, la figura de los “niños” se ha visto relegada a lo privado, a lo que no se quiere ver ni escuchar.

En este sentido, creemos importante reflexionar acerca de la posición que estamos tomando al realizar la investigación y cuáles son nuestros intereses e intenciones al aproximarnos a las infancias institucionalizadas; a raíz de esto, intentaremos partir desde una perspectiva crítica basada en escuchar las voces de las niñas y niños, pues, queremos conocer cómo es que los discursos que se les adjudican al estar relacionados con el ámbito penitenciario, se reflejan directamente en sus procesos de socialización y en la manera en que se vinculan con otros.

Asimismo, queremos aclarar que a lo largo del trabajo nos hemos referido a las infancias como “niñas y niños” y no solo como “niños”; esto lo hacemos partiendo desde una postura en la que somos conscientes que históricamente se ha regalado a las mujeres a un papel secundario por medio del lenguaje, utilizando términos que generalizan tanto a hombres como mujeres, pero que siguen estando inclinados hacia el género masculino (p.ej: compañeros, alumnos, profesores, etc.). De este modo, buscamos que en esta investigación se dé cuenta de la importancia que existe para nosotras hablar de niñas y niños y no hacer una generalización o

encasillamiento de la experiencia de las infancias, sino intentar comprender su diversidad y multiplicidad.

Como hemos podido notar, el campo de la infancia es muy amplio, lo cual nos dificultó el aterrizaje del tema, pues si bien en varios momentos del desarrollo de la investigación estábamos seguras de lo que queríamos abordar, las aproximaciones teóricas y metodológicas nos ayudaron a dar cuenta de las limitaciones que existían alrededor de los temas que nos interesaban. Esto provocó que durante varias semanas sintiéramos que no avanzábamos y lo poco que hacíamos tenía que ser reestructurado debido a la nueva información que iba surgiendo, sin embargo, tenemos en cuenta que este proceso fue necesario para llegar a nuestras primeras aproximaciones; además nuestra entrada al campo⁹ fue un elemento determinante para la construcción del trabajo, ya que nos permitió ampliar nuestro panorama y abordar desde distintas perspectivas el tema de investigación.

Para explicar nuestro interés por estas líneas de investigación, recurriremos a resaltar que somos un equipo conformado por cuatro mujeres, que de una u otra manera nos vemos interpeladas por lo que históricamente se ha considerado como el “rol femenino”, lo cual nos ha llevado a sentirnos atraídas por temáticas que involucran el tema de la infancia, el cuidado y la crianza. De igual forma, notamos que la mayoría de las investigaciones alrededor de estos temas, han sido realizadas por mujeres, lo cual refuerza esta creencia de que somos nosotras quienes tenemos que darles visibilidad a estos fenómenos.¹⁰

⁹ Es importante mencionar que, para este apartado, no partiremos de pensar al campo como un espacio geográfico delimitado; sino desde la conceptualización realizada por Guber (2004) quién plantea que el campo aparece como “[...] una decisión del investigador que abarca ámbitos y actores; es continente de la materia prima, la información que el investigador transforma en material utilizable para la investigación” (p.83).

¹⁰ Podemos pensar mejor lo anterior gracias a la comparativa con el resto de trabajos terminales de nuestra área y generación, lo que nos permitió dar cuenta de que por un lado los equipos que realizaron investigaciones acerca de las infancias predominaban o estaban compuestos en su totalidad por mujeres y por otra parte, pudimos observar que los equipos conformados por hombres estaban inclinados por otras temáticas.

Por otro lado, teniendo en cuenta que la relevancia de este tema para la psicología educativa¹¹ radica en su interés por vislumbrar los procesos educativos, entre los que destaca la socialización de las niñas y niños por parte de las distintas instituciones que los rodean y lo cual permite su introducción a la sociedad, consideramos pertinente abordar cómo las niñas y niños son socializados al interior de la Fundación, sus procesos educativos, afectivos y de cuidado, así como los vínculos que se generan entre ellos, sus cuidadores y sus familias.

Todo lo planteado anteriormente, nos llevó a formular la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo las significaciones que las instituciones atribuyen a las niñas y niños se ven reflejadas en sus procesos de socialización y la manera de vincularse con otros?

La cual, somos conscientes que es muy amplia, sin embargo, funciona como un parteaguas que nos permitió llegar a nuestras preguntas específicas, las cuales son: ¿Cómo es el proceso de socialización de las infancias dentro de la Fundación? ¿De qué manera perciben las niñas y niños su estancia dentro del lugar? y ¿Cómo se construyen los vínculos de las infancias con sus pares y sus cuidadores?

Además, nos proponemos como objetivos el comprender la manera en que se dan los procesos de socialización dentro de la Fundación y de qué forma influyen en los vínculos que generan; así como conocer y analizar las significaciones que les son atribuidas a las infancias al interior de la Fundación.

Y partimos de los siguientes supuestos de investigación:

- Las infancias son socializadas de una manera muy limitada y controlada por parte de la Fundación. Además de que los programas otorgados por el

¹¹ Área de concentración que cursamos durante los últimos tres trimestres de la Licenciatura.

establecimiento, no se acoplan a todas las necesidades e intereses de las niñas y niños. Por ejemplo, observamos en su página web que en el año 2022 sólo ofrecieron dos actividades deportivas: fútbol y yoga.

- Los procesos educativos al interior de la Fundación se dan tanto a través de una educación formal (la escuela) como a partir de reglamentos y normas que les enseñan a “comportarse” de una manera específica.
- Las niñas y niños tienen fuertes vínculos de amistad e incluso se consideran una familia debido a la cantidad de tiempo y actividades que comparten.

Referentes conceptuales

A lo largo de este apartado desarrollaremos los referentes teóricos que nos permitieron analizar y pensar la información recabada en nuestro trabajo de campo, de esta manera, los conceptos que serán abordados son aquellos que presentaron mayor insistencia¹² y que por lo tanto consideramos herramientas centrales para nuestro apartado de análisis.

Por ello, es importante hacer hincapié en que los conceptos que retomaremos a continuación son tanto analíticos como descriptivos, ya que pueden ser abordados desde múltiples perspectivas y disciplinas, por lo que algunos de ellos no tienen una definición o teoría exacta. De esta manera, partiremos no sólo de enumerar o mencionar aportes teóricos, sino de hacer una discusión sobre los conceptos que nos permita aproximarnos a la problemática de la investigación.

Institución y significaciones imaginarias sociales

Para adentrarnos en las nociones de institución y significaciones imaginarias sociales, recuperaremos a Castoriadis (2006), quien entiende a la institución como un sistema de herramientas, normas, valores y lenguaje, al mismo tiempo que juega

¹² Cabe aclarar que esta noción se trató de una herramienta de análisis que será abordada y conceptualizada en el apartado metodológico.

un rol importante ya que sella el ingreso del sujeto a un universo de valores, creando sus propias normas que sirven como una especie de ley que organiza la vida física, mental y social.

Las instituciones se rigen bajo normas interiorizadas, lo cual permite que se pueda encarar y conducir una obra colectiva y que existan modalidades en cuanto a la relación social y la formación y socialización de los sujetos, por ello la sociedad no puede existir sin institución y sin ley, sin un “mediador” que se encargue de la función reguladora hacia quienes integran ese grupo social.

Continuando con estas ideas, para Castoriadis van a existir instituciones primeras e instituciones segundas de la sociedad, estas últimas son las que se dividen en específicas y en transhistóricas. Las instituciones transhistóricas serán las que están presentes en todas las sociedades, sin embargo, van a tener características, y significaciones que las van a diferenciar de una sociedad a otra; por su parte, las instituciones específicas, tal como lo dice su nombre, serán específicas de cada sociedad y van a cumplir una función dictaminada por la misma, tomando como ejemplo la empresa capitalista o la polis griega (Castoriadis, 2002).

Así, podemos destacar que todos vivimos en un mundo de instituciones, las cuales siempre están presentes y son determinantes para nuestra vida, ya que brindan los marcos, normas y reglas que definen nuestros modos de relacionarnos y nuestros roles como personas.

Basándonos en lo anterior, cuando hablamos de instituciones a lo largo del trabajo, hacemos referencia a estas que socializan y educan a las niñas y niños durante su vida, en este caso la familia, la escuela, la cárcel, y la Fundación.

Por otra parte, Castoriadis (2006) define las significaciones imaginarias sociales como un “[...] entretejido de sentidos, o de significaciones, que penetran toda la vida de la sociedad, la dirigen y la orientan [...]” (p.78). Estas significaciones son creadas

y transformadas por los sujetos, además son las que le dan sentido y unión a la sociedad. Son nombradas como imaginarias porque no son cosas materiales que puedan ser tocadas, ni son racionales; además de que son procedentes de la imaginación colectiva (lo que el autor nombra como el imaginario social) pues no son nada si no fueran compartidas y socializadas.

Del mismo modo, es importante resaltar que estas significaciones no aparecen de manera natural o ya dada, sino que la propia sociedad las va instituyendo y creando a partir de un proceso que es denominado por el mismo autor como “proceso instituyente de la sociedad” mediante el cual se van a crear las significaciones e instituciones que darán forma a la sociedad, para después ingresar en el “proceso instituido”, en el cual todas estas instituciones aparecerán como dadas e inamovibles, lo que lleva a creer que ya no pueden ser transformadas, pues la sociedad olvida que fueron ellos quienes las instauraron y por lo tanto, las pueden modificar.

De este modo, las significaciones que se van construyendo de manera histórico-social a lo largo del tiempo, van a definir los modos de relación, de pensar, de sentir y van a afectar la experiencia de los sujetos, las cuales consideramos de suma importancia para la investigación; ya que estamos interesadas en conocer estas significaciones que les son atribuidas a las niñas y niños, (en este caso que han estado asociados con el ámbito penitenciario) y de qué manera van permeando en su forma de relacionarse con los demás.

Institución asistencial

Para profundizar en el concepto de Institución asistencial retomaremos a Fletes (2004) quien sostiene que la asistencia “[...] no tiene un carácter preventivo: al tratar de satisfacer necesidades urgentes se aboca a consecuencias y no a causas [...]” (p. 50). Dada esta afirmación, resulta pertinente destacar que si bien la asistencia se encarga de proporcionar apoyo a población denominada como pobre o

abandonada, solo se centra en carencias específicas por periodos delimitados, en ese sentido, este enfoque restringido conduce a soluciones temporales que no resuelven los problemas fundamentales.

Ahora bien, es relevante contextualizar lo que se ha mencionado anteriormente sobre la asistencia, ya que la filantropía y la caridad se presentan como antecesoras de este concepto. Siguiendo la perspectiva de Fletes (2004) podemos interpretar a la filantropía como aquella acción consciente y voluntaria de una persona que busca hacer el bien a los demás, mostrando solidaridad y generosidad en sus acciones, debido a que se deriva de un carácter laico con recursos de iniciativa privada.

Por otro lado, la caridad, según Fletes (2004), se define como la ayuda que surge de una vocación religiosa y utiliza recursos particulares, esta definición resalta la estrecha conexión entre la caridad y la iglesia, destacando que la motivación para ayudar a los demás está arraigada en creencias religiosas y busca satisfacer necesidades que no pueden ser plenamente cubiertas por aquellos que las experimentan.

En este contexto es muy común confundir la filantropía y la caridad con la asistencia social, ya que comparten similitudes en sus acciones; ambas nociones se manifiestan a través de donaciones, tiempo, recursos u otras formas de ayuda con el fin de mejorar la calidad de vida de quienes “la necesitan”. Sin embargo, es importante distinguir que la asistencia social no se puede ver de la misma manera, ya que es una responsabilidad del Estado, y se centra solo en proporcionar servicios básicos y programas de apoyo, los cuales son administrados y ejercidos por entidades gubernamentales (Fletes, 2004).

De este modo, en la sociedad actual la asistencia se presenta cada vez más a través de la solidaridad y compasión, un ejemplo de ello son los programas de televisión que buscan apelar a las emociones de las personas para así fomentar la participación a través de incentivos fiscales, donde se permite la deducción de impuestos por las donaciones económicas realizadas. Así, la filantropía, la caridad

y la asistencia social se entrelazan formando una red compleja que dificulta el análisis de las acciones de asistencia (Fletes, 2004).

Por otra parte, Casanova et al. (1999) realiza una diferencia sobre los protagonistas de la asistencia, pues por un lado se encuentran “los encargados” quienes son responsables de llevar a cabo y promover las acciones de la asistencia, estos podrían ser trabajadores sociales, organizaciones no gubernamentales, voluntarios u otros actores que trabajan activamente en proporcionar ayuda a quienes la necesitan y por otro lado también destaca la importancia de los "actores olvidados", que son las personas o grupos que reciben la asistencia, estos pueden ser aquellos que están en situaciones de vulnerabilidad o necesidad y son quienes realmente se benefician de las acciones de asistencia y cuya situación es el motivo por el cual se llevan a cabo estas intervenciones.

Igualmente, de acuerdo con Alayón (1989, como se citó en Casanova et al., 1999), quien aborda el concepto de asistencialismo a partir de una perspectiva crítica, esta visión se refiere a una práctica social que históricamente se ha llevado a cabo por clases dominantes, argumentando que es realizada tanto por entidades oficiales como privadas, laicas y/o religiosas. En términos generales, el asistencialismo se percibe como una estrategia utilizada para mantener y proteger los intereses de las clases dominantes, más que como un esfuerzo genuino por erradicar la pobreza o promover la igualdad social.

En otro orden de ideas, Reygadas (2006) retoma las nociones de asistencia y promoción, definiéndolas como un conjunto de prácticas sociales en las que se delinean las formas de relación entre sujetos pertenecientes a la sociedad civil y la esfera política. Dicha relación se expresa por medio de la intervención sobre otros sujetos, abordando una variedad de problemáticas, temáticas y estrategias que a su vez, moldean las prioridades y exclusiones dentro de la propia dinámica social. Es a través de la asistencia y promoción que se representan concepciones, imaginarios y prácticas sociales e institucionales.

Desde el contexto neoliberal de 1981 y hasta la fecha, tanto la práctica como los discursos de la asistencia social en México han experimentado una evolución constante, observando a lo largo de este periodo, la tendencia a trasladar del Estado hacia organizaciones privadas la responsabilidad de garantizar el derecho a la asistencia. No obstante, a pesar de los cambios, la mitigación privada de la pobreza, de clasificación y segregación de quienes reciben la asistencia, continúan generando representaciones imaginarias sociales que contribuyen activamente a invisibilizar y desestimar las causas de los movimientos sociales y el trabajo humano, privilegiando las condiciones de vida, producción y reproducción del capital, perpetuando desigualdades sociales y económicas presentes en el orden social actual (Reygadas, 2006).

Bajo esta premisa, resulta importante retomar las ideas propuestas por Soto (2011):

[...] hablamos entonces de institución asistencial o de la institución de la asistencia, ahí donde buena parte de nuestras actuales formas de organización social y de formas de relacionarnos entre los sujetos, están dadas a partir de la significación social del deber de ayudar y asistir al “otro” que es significado como un desamparado y desgraciado (p. 235).

Institución familia

Para comenzar hablando acerca del concepto que se tiene alrededor de la familia, resulta pertinente destacar las ideas de Lévi-Strauss (2010):

Parecería entonces que esta palabra sirve para designar un grupo social que ofrece por lo menos tres características: 1) encuentra su origen en el matrimonio; 2) consta de esposo, esposa e hijos nacidos de su unión, aunque puede concebirse que otros parientes puedan encontrar acomodo al lado de ese grupo nuclear; y 3) los miembros de la familia se mantienen unidos por a) lazos legales; b) derechos y obligaciones económicos, religiosos y de otro tipo; c) una red definida de prohibiciones y privilegios sexuales, y una serie variable y diversificada de sentimientos psicológicos como amor, afecto, respeto, temor, etc. (p. 201).

A lo largo de cada época, el grupo familiar se ha ido configurando a partir de diversas condiciones sociales, históricas y morales, no obstante, a pesar de estas variaciones, existe un elemento constante que lo ha dotado de sentido: su rol como el espacio en el que se lleva a cabo el cuidado, la educación y la socialización de las nuevas generaciones (Moliner, 2005).

Es importante resaltar, que el rol que se le ha otorgado a la familia es el de transmitir a las niñas y niños valores, normas y conductas (éticas y morales) que son consideradas socialmente indispensables para mantener un bienestar general. Por lo tanto, la familia como institución es considerada como punto de partida para la articulación de las sociedades, ya que desempeña un papel crucial en la producción de identidades, y en el proceso de socialización de los sujetos desde los primeros años de vida (Suárez, 2018).

Sin embargo, es crucial reconocer que cuando hablamos de “familia” nos referimos a un concepto que abarca una amplia diversidad de estructuras y dinámicas. Si bien las definiciones tradicionales a menudo se centran en el modelo de familia nuclear compuesta por padre, madre e hijos, la realidad social es mucho más diversa y compleja, lo que nos lleva a recurrir a Oudhof et al. (2019) quienes establecen que:

[...] un número creciente de niños es criado actualmente por progenitores que no corresponden con el modelo típico de la familia tradicional: parejas heterosexuales sin casarse; parejas lesbianas o gays; padres o madres solas sin pareja (por separación, divorcio, viudez o por decisión propia); padrastros y madrastras; padres adoptivos; padres que han usado técnicas de reproducción asistida o la gestión subrogada, que en muchos casos no tienen un vínculo biológico con el hijo (p. 74).

Como hemos observado, a lo largo de la historia se le han otorgado distintas significaciones imaginarias sociales a la familia y al rol que debe cumplir, en las cuales ésta ejerce un papel fundamental en la vida de los sujetos, pues socialmente se considera como el lugar en el que se debe crecer. Y si bien, “la familia es la primera red de apoyo de las personas y la más cercana” (Cardona, Valencia, Duque y Londoño-Vásquez, 2015, citado en Suárez y Vélez, 2018) consideramos

importante no caer en la idea de que es un medio indispensable para garantizar un desarrollo “pleno” de todos sus miembros, ya que dentro de esta también se pueden presentar escenarios de violencia y no siempre hay un ambiente “óptimo”.

Institución total

Ahora, si bien es cierto que a lo largo de este apartado hemos retomado la noción de institución de acuerdo a los planteamientos de Castoriadis, no podemos dejar de lado un abordaje conceptual que aunque es distinto, es importante para el contexto de la investigación.

Así, comenzaremos a hablar sobre la institución total, para lo cual retomaremos las ideas de Goffman (2001), en las que menciona que una institución total puede definirse como “un lugar de residencia y trabajo, donde un gran número de individuos en igual situación, aislados de la sociedad por un periodo apreciable de tiempo, comparten en su encierro una rutina diaria, administrada formalmente” (p.13).

De acuerdo con Goffman, existen características centrales de las instituciones totales que pueden describirse como una ruptura de las barreras que separan de lo ordinario tres ámbitos de la vida: en primer lugar, los aspectos de la vida se desarrollan en el mismo espacio y bajo la misma autoridad, en segundo lugar, cada etapa de la actividad diaria del miembro se lleva a cabo en compañía inmediata de un gran número de otros, a quienes se les trata por igual y se espera que hagan juntos las mismas cosas; así mismo, el sujeto casi nunca está completamente solo pues siempre hay alguien que puede verlo y oírlo ya que no hay posibilidad de intimidad alguna; y en tercer lugar, todas las etapas de las actividades diarias están estrictamente programadas, de modo que una actividad conduce un momento prefijado al siguiente y toda la secuencia de actividades se impone desde arriba mediante un sistema de normas formales explícitas. Finalmente, las actividades obligatorias se integran en un solo plan racional, deliberadamente concebido para el logro de los objetivos propios de la institución.

Al interior de la institución total, se modifica la cotidianidad del sujeto que es ingresado, aquello que solía realizar ya no es permitido o es controlado para que sea posible encajar con el normal funcionamiento de la institución, al respecto, el autor menciona que una forma adicional de privación deliberada que ocurre en las instituciones totales se presenta desde el momento del ingreso, mediante una suerte de exposición invasiva. En el mundo exterior, un sujeto puede conservar ciertos objetos que están vinculados a su identidad personal, sin embargo, en las instituciones totales, estos límites personales son violados: se traspasa la barrera que el sujeto ha establecido entre su ser y su entorno, profanando así las expresiones materiales de su identidad.

Así, las instituciones se encargan de violar aquellos actos que la sociedad le hace ver al individuo, como tener un dominio sobre su mundo, ser una persona dotada de la autodeterminación, así como autonomía y la libertad de acción propia. Un ejemplo que se puede presentar es que al principio estas instituciones prohíben recibir visitas o hacerlas fuera del establecimiento, asegurándose un profundo corte que aísla los roles del pasado del sujeto (Goffman, 2001).

Además, el autor menciona que en su momento existían cinco grupos en los que se podían clasificar las instituciones totales, en el primero se encuentran las instituciones como hogares para ancianos, huérfanos o ciegos, las cuales se encargan de cuidar a personas que son consideradas incapaces e inofensivas; en segundo lugar, las que se encargan de personas que son incapaces de cuidarse a sí mismas y que son consideradas una amenaza para los demás, por ejemplo: hospitales psiquiátricos o de enfermos infecciosos; el tercero corresponde a las que están organizadas para proteger a la comunidad de quienes son intencionalmente un peligro, como las cárceles o los presidios; el cuarto las que están encaminadas a mejorar una tarea de carácter laboral, como cuarteles o escuelas de internos y por último, aquellas consideradas “refugios del mundo” como conventos, abadías y claustros.

Finalmente retomaremos a Castel (1984) quien menciona que en la actualidad, las instituciones totales como hospitales, psiquiátricos y cárceles, constituyen un

entorno ideal para analizar interacciones complejas que develan evidentes dinámicas de poder. En estos espacios concretos pero encapsulados, habitados por individuos reales cuyas vidas se ven confinadas de manera permanente, las instituciones permiten una lectura más profunda de las dinámicas sociales en la llamada sociedad "normal".

Educación y socialización en la infancia

Para este apartado consideramos relevante iniciar abordando el concepto de infancia, ya que esto nos permitirá situar histórica y socialmente a los sujetos de nuestra investigación, en este caso, a las niñas y niños; lo que a su vez posibilita una mejor comprensión acerca de cómo se dan sus procesos de socialización y los vínculos que gestan tanto con sus pares como con los adultos que los rodean.

Así, consideramos pertinente mencionar que hablaremos de infancia desde su perspectiva más amplia y diversa, tomando en cuenta la pluralidad de experiencias que atraviesan las niñas y niños. Tal como menciona Gómez (2006) “Hablar de infancias en plural es pensar que no existe una sola forma de infancia, aunque prevalecen modos similares de pensarla y hablarla. No podemos cerrar los ojos a las distintas circunstancias o contextos en que se encuentran [...]” (p. 54).

Para ello, retomaremos las ideas de Larrosa (2020), quien reconoce la infancia como algo que no se escapa a los saberes, prácticas, e instituciones pero que no puede ser reducido sólo a eso, pues es también eso otro que se escapa del saber científico. Siendo que esa otredad “[...] es algo mucho más radical: nada más y nada menos que su absoluta heterogeneidad respecto a nosotros y a nuestro mundo, su absoluta diferencia” (p.5).

Además, afirma que la infancia es algo que nos lleva a pensar en la presencia de algo radical, que nos interpela y nos hace cuestionar todo lo que sabemos, donde no podemos explicar las cosas desde nuestro saber o nuestro poder, pues la

infancia siempre se escapa a ello, apareciendo como este proceso en el que el niño va a ser introducido al mundo y comenzará a ser uno de “nosotros”. Y hace énfasis en que como adultos no debemos convertir la infancia en un lugar para depositar nuestros deseos o proyectos a futuro, pues esto equivale a tomarlos como una extensión de nosotros mismos y no nos permite aproximarnos a ellos desde su posición de otredad.

De esta manera, a partir de pensar en esta posición que toma el adulto frente a las niñas y niños, podemos abordar cómo se da el proceso en el que pasarán a ser “uno de nosotros”, partiendo de concebir la socialización y sus procesos como parte fundamental de la educación en su sentido más amplio.

Con lo anterior, iniciaremos profundizando en el concepto de educación, para lo que retomaremos las ideas de Savater (1997) quien aborda los procesos educativos a partir de pensarlos como la manera en que el ser humano deja de existir como un ser estrictamente biológico, para adentrarse en la cultura.

Es decir:

Antes de ser educado no hay en el niño ninguna personalidad propia que la enseñanza avasalle sino sólo una serie de disposiciones genéricas fruto del azar biológico: a través del aprendizaje (no sólo sometiendo a él sino también rebelándose contra él e innovando a partir de él) se fraguará su identidad personal irrepetible (p.34).

Además, el autor menciona que el proceso educativo se puede llevar a cabo de manera formal o informal, el primero se da con personas que son designadas socialmente para cumplir esa función, mientras que el segundo se da a través de cualquier adulto que quiera y esté dispuesto a impartir lecciones. Finalmente, si bien se establece que la educación se trata de una forma de condicionamiento, se destaca que esta no es determinante para los sujetos, quienes tienen la libertad de apropiarse de distintos aprendizajes y conocimientos.

Por otra parte, Arendt (2020) habla de la educación como la transmisión o entrega del mundo a los que van llegando, mencionando que los adultos son quienes tienen esta responsabilidad de enseñar cómo es el mundo a los más jóvenes.

Del mismo modo, afirma que no se puede educar sin enseñar, pues una educación que no conlleve ningún aprendizaje se convierte en una educación vacía, abogando por una que promueva la capacidad de pensar de manera independiente.

También es importante aclarar que al hablar de educación no solo nos referimos al espacio escolar, sino a todos aquellos procesos y enseñanzas que nos incorporan al mundo, aunque estos se den fuera del aula, ya que, desde que nacemos estamos inmersos en estos procesos educativos.

Esto nos lleva a retomar diversas nociones que exploramos para poder llegar a un concepto propio acerca de los procesos de socialización, de esta forma comenzaremos abordando las ideas de Simkin & Becerra (2013) quienes establecen que estos procesos transcurren durante toda la vida, ya que desde el nacimiento, al sujeto se le denomina como un ser social, de modo que estos procesos se caracterizan por ser una necesidad inherente a este, tanto para una integración a la vida social, como para un desarrollo singular, los cuales aportan actitudes, normas, valores, creencias y roles que son interiorizados.

Así mismo, Mielles & García (2010) afirman que cada sociedad cumple con la tarea de la socialización mediante diversos procesos con los cuales enseñan o transmiten a las nuevas generaciones conocimientos, códigos, representaciones, reglas, valores, etc. De esta manera, cada sociedad transmite una cultura que es compartida por la mayoría de sus miembros con la finalidad de que todo lo aprendido sea aceptado como “normal” o “natural”.

Por lo tanto, ellas afirman que la socialización es un proceso de interacción social a través del cual aprendemos e interiorizamos elementos socioculturales del medio para integrarlos a nuestra estructura de personalidad, a partir de experiencias y agentes del entorno social.

Las mismas autoras retoman a Vigotsky (1974, como se citó en Mieles & García, 2010), quien plantea que el desarrollo humano no es una característica que se pueda pensar independientemente del contexto social, sino, que se ve determinado por el contexto sociocultural en dos niveles: “por una parte, la interacción social proporciona al niño información y herramientas útiles para desenvolverse en el mundo; por otra parte, el contexto histórico y sociocultural controla el proceso a través del cual los miembros de un grupo social acceden a unas herramientas o a otras” (p. 812).

Así, podemos entender los procesos de socialización como aquellos procesos de aprendizaje y adquisición de normas y valores que favorecen la integración¹³ de las niñas y niños a la sociedad, a partir de la relación con su entorno, sus experiencias, sus actividades, etc.

De esta manera, resulta importante hablar acerca de la experiencia de las niñas y niños, pues como mencionamos anteriormente es a partir de esta que los niños van apropiando y configurando su mundo, tal como lo menciona Benjamin (como se citó en Vignale, 2009) quien afirma que “La experiencia es conceptualizada como el don de percibir o la capacidad de producir semejanzas, de dar encuentro a lo diferente. Se toman como ejemplos el lenguaje como “semejanza inmaterial”, y el juego infantil” (p. 77).

Esto nos permite comprender el juego y el lenguaje como parte de los procesos de aprendizaje a través de los cuales las infancias resignifican el mundo a partir de las interacciones que tienen con el.

Consideramos que aquí reside la importancia de abordar los procesos educativos y de socialización que atraviesan estas infancias institucionalizadas, ya que como se mencionó anteriormente, es a partir de las interacciones con el otro, con las instituciones que los rodean y las significaciones imaginarias sociales que les otorgan, que las niñas y niños pueden lograr su integración a la vida social y

¹³ Con este término no hacemos referencia a que las niñas y niños están fuera de la cultura o la sociedad, sino a que a partir de estos procesos se favorece su incorporación al mundo social.

colectiva, permitiendo su constitución como sujetos y la construcción de su subjetividad.

Consideramos importante introducir el concepto de lazo social debido a que aparece como imprescindible en la vida de los sujetos, es la sociabilidad humana en sí misma en su carácter más puro y el precedente para poder hablar de vínculos desde una perspectiva social.

Carballeda (2014) define al lazo social como “la unión auténtica, sólida y duradera entre individuos que se han impuesto la tarea conjunta de acordar sus intereses individuales a fin de que pueda existir una sociedad y un Estado que vele por el bien común” (p.58).

El lazo social se manifiesta como una relación compleja mediada por la cultura, el lenguaje y la historia, representado por medio de roles sociales, narrativas compartidas, significados y la interacción entre los actores sociales y su entorno; se encuentra atravesado por lo simbólico y es un referente que nos precede históricamente, contribuyendo a su vez a la construcción de la subjetividad y los sistemas de valores del sujeto (Carballeda, 2014).

Por otro lado, para hablar de los vínculos, partiremos de las ideas de Baz (1998) quien menciona que “para la psicología social, el sujeto es un ser de vínculos” (p.146). También, la autora considera que es una categoría que posibilita analizar los modos de subjetivación que se van gestando en el día a día, permitiendo la comprensión de diversos procesos como los fenómenos de la grupalidad; pues es a partir de los vínculos que los sujetos van configurando su identidad, a través de la mirada y existencia de un otro, ya sea de sus amigos, su familia, su comunidad, etc.

[...] porque el vínculo expresa la labilidad y el continuo desplazamiento que va conformando el horizonte de subjetividad, es decir, el posicionamiento ante el propio deseo y ante la alteridad, lo otro, el mundo. Vinculando y desvinculando, reconociendo y desconociendo, afectando y siendo afectado (en su acepción pasional), son términos que hablan de procesos que no pueden capturarse en

estructuras, que van generando una “verdad” del sí mismo en el proceso de la experiencia (p. 146).

Al mismo tiempo, consideramos importante retomar las ideas de Riviere (1985) acerca del vínculo, el cual lo entiende como “una estructura compleja, que incluye un sujeto, un objeto, su mutua interrelación, con procesos de comunicación y aprendizaje” (p. 8). Señalando que todo vínculo está históricamente determinado por las experiencias anteriores que se han tenido con otros sujetos u objetos.

Lo que nos permite reflexionar que, aunque parece que los vínculos remiten a procesos o relaciones individuales, estos siempre estarán atravesados y situados en un contexto específico, dicho de otro modo, si bien los vínculos que atraviesa cada sujeto son vividos de manera distinta a partir de su experiencia; el estar en el mismo contexto histórico-social, va a remitir a ciertas maneras de relacionarse con los otros. Debido a ello, creemos importante conocer los vínculos que las niñas y niños han establecido a lo largo de su vida, pues estimamos que es un factor importante para determinar la manera en que llevan a cabo sus procesos de socialización dentro de la Fundación, ya que estos establecen un valor significativo con el fin de que adquieran herramientas para la incorporación a su entorno social.

Relaciones de poder

Para abordar las relaciones de poder consideramos importante reconocer que se trata de un concepto bastante amplio que puede ser abordado desde diversas perspectivas, por lo que partiremos de abordarlo mediante los discursos y prácticas¹⁴ que reproducen el ejercicio del poder que los adultos ejercen hacia las niñas y niños.

De este modo, Foucault (1988) define el ejercicio del poder como “[...] un conjunto de acciones sobre acciones posibles; opera sobre el campo de posibilidad o se inscribe en el comportamiento de los sujetos actuantes: incita, seduce, facilita o

¹⁴ Desde la gestión de sus tiempos y espacios, hasta la implementación de castigos y amenazas.

dificulta; amplía o limita [...] siempre es una manera de actuar sobre un sujeto actuante o sobre sujetos actuantes, en tanto que actúan o son susceptibles de actuar” (p.15).

Por lo que, entenderemos el poder como esa posibilidad que se tiene de decidir sobre las posibilidades del otro, como un acto continuo que se ejerce únicamente sobre sujetos libres y sólo en la medida en que estos sean libres. De igual manera, Foucault va a aclarar que eso no quiere decir que haya un solo tipo de poder universal, ni que pueda ser algo que se tiene, sino que está presente como acto; además de ser algo que circula atravesando a diferentes sujetos, modelando sus formas de acción y sus cuerpos.

Otro punto importante para la conceptualización del poder, es considerar que siempre será una lucha de resistencias pues “La resistencia es la respuesta de los sujetos al ejercicio del poder sobre sus cuerpos, sus afectos y afecciones, sobre sus actos y acciones” (García, 2004, p.33). Siendo en esta resistencia donde se logrará el ejercicio de la libertad, tomando en cuenta que no hay solo una forma de resistencia, sino múltiples y es tanto un acto de ruptura como de visibilidad.

Igualmente, de acuerdo con Ibañez (2005) quien realiza una interpretación sobre la obra de Foucault, menciona que para poder comprender el pensamiento que va a dar lugar al conocimiento de un momento socio-histórico determinado, es necesario remontarse a los modos de subjetivación y a los modos de objetivación, que corresponden a ciertas modalidades de sujeto y cierto tipo de objetos. Los modos de subjetivación remiten a cómo debe ser el sujeto, mientras que los modos de objetivación son esas prácticas o instituciones que sostienen las modalidades de sujeto; siendo que estos modos van a constituir juegos de verdad, que son las reglas que determinan si lo que dice un sujeto específico sobre algún objeto puede ser considerado verdadero o falso.

Ahora bien, después de establecer lo anterior procederemos a abordar el concepto de los discursos de verdad, para lo que retomaremos nuevamente a Foucault (1975-1976) quien establece que “El poder nos somete a la producción de la verdad y sólo podemos ejercer el poder por la producción de la verdad” (p. 34).

De igual manera, podemos mencionar que no puede existir un ejercicio de poder si no existen discursos de verdad, ya que, como sujetos, somos resultados de los efectos del poder, pues estamos sometidos a la verdad, tal y como lo establece Foucault (1975-1976) cuando nos menciona lo siguiente:

[...] estamos igualmente sometidos a la verdad, en el sentido de que ésta es ley: el que decide, al menos en parte, es el discurso verdadero; él mismo vehiculiza, propulsa efectos de poder. Después de todo, somos juzgados, condenados, clasificados, obligados a cumplir tareas, destinados a cierta manera de vivir o a cierta manera de morir, en función de discursos verdaderos que llevan consigo efectos específicos de poder (p. 34).

Por lo tanto, estos discursos que se enuncian como verdades totales, ya sea como ideales, normas, etc., van a permear la experiencia del sujeto, pues se verá atravesado por los discursos de verdad, relaciones de poder y prácticas de sí que han sido instaurados a lo largo de la historia. Estos discursos van a crear a su vez discursos de subjetivación que serán apropiados, instaurados y producirán cierto tipo de sujetos, que en este caso permearán en la vida de las niñas y niños.

Adultocentrismo

De acuerdo con Moscoso (2009, como se citó en Pusseto, 2016) “El adultocentrismo vendría a constituir, desde esta perspectiva, un sistema de relaciones que tienden a naturalizar el ser niño/a o adulto, como si ciertas actitudes, actividades y modos de relacionarse con el mundo, fuesen solo de adultos o de niños” (p.4). Desde un régimen adultocéntrico, la infancia es vista como un espacio de exclusión y ajenidad en diversos aspectos de la vida social, ya sea en lo cultural, económico, político, etc. Por lo tanto, ser excluido de los regímenes de discursividad, implica estar

considerado en una posición de subordinación, en este caso, en términos de generación, lo cual resulta significativo pues ayuda a dar cuenta de la exclusión a la que son sujetos las niñas y los niños, en donde se deja de lado su pensamiento y experiencia.

Esta noción está tan normalizada que difícilmente se puede llegar a reconocer o percibir como un problema; incluso puede pasar desapercibida debido a que se camufla detrás de acciones y políticas que aparentan proteger a las niñas y niños. Lo que se puede observar cuando las decisiones que más les afectan son tomadas por los adultos, ya que no se toma en cuenta de manera adecuada las perspectivas y necesidades de ellos, ya sea en el entorno familiar, escolar o incluso político (Moscoso, 2009, como se citó en Pusseto, 2016).

De esta manera, podemos retomar a Dolto (1986, como se citó en Gómez, 2006), quien nos habla de la gestión y limitación del espacio al que pueden acceder las niñas y niños y que es ejercida por los adultos bajo la premisa de que lo hacen para protegerlos. Además, la autora advierte que una protección exagerada lleva a que todo el mundo se convierta en asistido, con lo cual el adultocentrismo no permitiría que las niñas y niños corran sus propios riesgos.

Es así, que la infancia se ve influenciada por el adultocentrismo de diversas maneras, ya que esta noción se manifiesta a través de desprecio, estigmatización, falta de respeto, devaluación, discriminación, etc., en ocasiones, esta influencia puede traducirse en violencia directa o indirecta por parte de los adultos, debido a la premisa de tener poder sobre ellos, en términos generales, el adultocentrismo se manifiesta de diversas formas de dominación y control (Moscoso, 2009 como se citó en Pusseto, 2016).

En este sentido, también aparece la noción de infantilización, la cual, en este caso partimos de pensarla como una manera de aproximarse a las niñas y niños en la que se hacen presentes las significaciones imaginarias sociales que hay alrededor de “ser niño”, pues además de ser considerados vulnerables, se cree que deben

hacer ciertas cosas “propias” de ellos (dibujar, pintar, jugar, etc.). Así, la figura del *niño* se ve reducida, colocándola en una posición de dependencia que considera que necesitan una supervisión y control constante de sus actividades. Al respecto, Narodowski (2011) menciona:

Este nuevo sentido a la infantilización es el más radical, ya que no se posiciona criticando, matizando o dándole determinado contenido al ser infantil, sino que lo historiza y descubre su existencia relativa a épocas y lugares: una construcción histórica propia de una etapa de las culturas y las sociedades, surgimiento de la división social entre niños y adultos que garantiza ciertos procesos económicos y sociales, el control biopolítico de la población, la regulación del acceso al saber (y a cierto tipo de saberes), etc. (p.12).

Una cuestión importante a considerar que se encuentra directamente ligada con lo expuesto anteriormente, es que en la infancia existe una cualidad de otredad, misma en la que aparecen muchas cosas de nuestro saber o poder que no podemos explicar, que nos interpela y nos hace cuestionar todo aquello que creemos saber, pues la infancia siempre se escapa a ello; y es por esto, que como adultos no debemos convertir la infancia en un lugar para depositar nuestros deseos o proyectos a futuro, pues esto equivale a tomarlos como una extensión de nosotros mismos y no nos permite aproximarnos a ellos desde su posición de otredad.

Como mencionamos, estas nociones están tan naturalizadas que los adultos pueden llegar a ejercerlas de manera inconsciente, simplemente porque consideran que “así debe de ser”. Así, podemos entender que tanto el adultocentrismo como la infantilización existen ampliamente en todas las sociedades actuales, pues están presentes en la vida cotidiana de las niñas y niños, ya sea en el ámbito familiar, en las instituciones educativas, así como en lo público y lo privado.

Autoridad y autoritarismo

Para comprender más a fondo el concepto de autoridad, recurriremos a Arendt (1996 como se citó en Patierno, 2018) quien menciona que “La autoridad siempre demanda obediencia y por este motivo es corriente que se la confunda con cierta forma de poder o violencia” (p. 196).

Asimismo, destaca este término como uno de los más confusos debido a que la autoridad puede ser interpretada desde diversas perspectivas, especialmente cuando se aborda desde otras disciplinas. En este caso, la perspectiva de Arendt está centrada en el ámbito educativo, en donde resalta la importancia de entender la autoridad y su conexión con la formación y el ejercicio del poder en la educación, ya que la autoridad no solo se ejerce, sino que también se construye, por ejemplo, para ser docente en una escuela, es necesario que los estudiantes reconozcan al profesor como alguien que sabe más que ellos y que ocupa una posición superior que se debe obedecer (Patierno, 2018).

Ahora bien, Sánchez (2006) aborda la relación entre la infancia y la autoridad en el contexto escolar, destacando que las niñas y niños se constituyen escolarmente a través de una relación de poder y autoridad, ambas nociones son elementos básicos en las relaciones sociales y educativas, donde la disciplina se considera fundamental. Foucault (1975, como se citó en Sánchez, 2006) establece que la institución educativa forma parte de un entramado de poder, junto con otras instituciones como hospitales y cárceles, estableciendo que la disciplina y el control son centrales: “[...] además de órdenes, se toma el derecho de enjuiciar, castigar o recompensar a sus miembros, siendo algunos aceptados y otros expulsados. La vigilancia, el control y la corrección son característicos de las relaciones de poder que existen en esas instituciones” (s/p).

Al explorar las diversas perspectivas de autores como Arendt, Patierno, Sánchez y Foucault, se evidencia la complejidad y la interconexión entre poder, autoridad y disciplina, siendo una noción fundamental para comprender las dinámicas de enseñanza y aprendizaje en el ámbito educativo.

De esta manera, resulta relevante destacar la diferencia que existe entre autoridad y autoritarismo, para esto, recuperaremos a Bassols (2020) quien sostiene que “[...] el autoritarismo se convierte en el síntoma de un uso del poder que no puede respetar ya la singularidad de las personas” (s/p). Esta noción se manifiesta en un constante cuestionamiento y desconfianza hacia las figuras de autoridad, debido a que refleja la falta de reconocimiento y legitimidad.

Bassols (2020) establece que el autoritarismo, representa una noción compleja que se manifiesta de diversas formas en la sociedad, y se caracteriza por el ejercicio del poder de manera opresiva que no toma en cuenta los derechos y opiniones de los demás, este fenómeno puede surgir en diferentes ámbitos, desde el político hasta el social.

Es importante destacar que la relación entre autoridad y autoritarismo es compleja, tal y como lo señala Bassols (2020), ambas se retroalimentan y se nutren, sin embargo no son lo mismo, de este modo, la autoridad se diferencia del autoritarismo desde su origen, por un lado el autoritarismo emerge como una respuesta a la crisis de autoridad, caracterizado por el uso opresivo y arbitrario del poder, y por otro, la autoridad se fundamenta en el respeto y se respalda en leyes, normativas o tradiciones, lo que le otorga una base sólida y aceptada por la comunidad.

Cuidado, protección y tutela

El concepto de cuidado puede ser visto desde múltiples perspectivas a partir del contexto social, histórico, cultural y económico desde el que se esté abordando. De acuerdo con Carrizosa et al. (2021) “El cuidado también se refiere a la respuesta hacia las necesidades especiales de determinadas poblaciones (las y los niños, personas en condición de discapacidad, personas de edad avanzada, con enfermedades, etcétera” (p.12).

Siguiendo las ideas de Flores & Guerrero (2014, como se citó en Lanestosa, 2021) “La dimensión relacional de los cuidados está definida por la dependencia, dado

que en dicha situación una persona es tributaria de otra para su cuidado y bienestar, ya sea que los cuidados se realicen dentro o fuera del ámbito familiar.” (p.21). Por lo que, podemos entender el cuidado como una relación entre la persona que se considera dependiente o vulnerable y la persona que ayudará a satisfacer sus necesidades.

Así, para poder conceptualizar el cuidado infantil, abordaremos las ideas de Lanestosa (2021), quien lo comprende como:

[...] el conjunto de acciones y relaciones que contribuyen a que una niña o niño se desarrolle física, cognitiva, social, afectiva y emocionalmente, las cuales pueden ser realizadas por una persona adulta dentro o fuera de su entorno familiar, de forma remunerada o no, orientadas a la satisfacción de sus necesidades y su bienestar cotidiano (p. 27).

De esta manera, afirma que el tema de los cuidados es un problema público que necesita la participación del Estado, las familias y las comunidades; y para lo cual, se requiere la implementación de políticas de cuidado que se inclinen en mejorar las condiciones en que se realizan dentro y fuera de los hogares.

A partir de esta primera aproximación buscaremos cuestionar y problematizar la noción de cuidado, comenzando por la idea de que sólo es necesario para responder a las necesidades “especiales” de personas o poblaciones “vulnerables”, pues esto coloca a los sujetos (en este caso a las infancias) en una posición de estigmatización y diferenciación, cuando consideramos que todos los sujetos necesitan o buscan ser cuidados de distintas maneras sin importar su edad, género o condición. Por lo que, nosotras partiremos de reconocer que el cuidado no puede ser abordado desde la vertiente que lo considera como una necesidad para los sujetos “vulnerables”.

Al respecto, Gómez (2006) menciona que es un error creer que al hablar de “infancias vulnerables” debemos cumplir el rol de salvadores o brindarles la ayuda que creemos que necesitan, pues esto lleva a establecer relaciones con las niñas y

niños en las que los consideramos dependientes de nuestra ayuda sin tomar en cuenta sus opiniones o experiencias.

Finalmente afirma que:

El destino reservado a los niños depende de la actitud de los adultos, la causa de los niños no será defendida con seriedad mientras no se diagnostique el rechazo inconsciente que induce a toda sociedad a no querer tratar a los niños como persona, desde que nace, y frente al cual cada uno se comporta como le gustaría que se comportaran con él” (p. 56).

De esta manera, retomaremos a Ceminari & Stolkiner (2018), quienes nos hablan del cuidado a partir de pensarlo como una noción amplia e integral, que muestra relaciones horizontales y participativas. Así “La categoría de cuidado incluye las actividades indispensables para satisfacer las necesidades básicas de la existencia y reproducción de las personas, garantizando los elementos materiales y simbólicos que posibilitan vivir en sociedad” (p. 38).

Del mismo modo, notamos que se habla del derecho a pertenecer a una familia como una de las bases de los modelos alternativos de cuidado, con la cual se busca transformar el esquema de la asistencia con respecto a las infancias, priorizando el que las niñas y niños permanezcan con sus familias en lugar de ser enviados a centros residenciales.

Conde (2014) presenta que:

“Algunos estudios revelan que las niñas y los niños en albergues y casas hogar están expuestos seis veces más a sufrir violencia física y cuatro veces más a ser víctimas de abuso sexual que quienes viven en entornos familiares; además, por cada tres meses de vida de forma institucionalizada, las niñas y los niños menores a tres años pierden un mes de su desarrollo cognitivo, afectivo y físico” (p.48).

Sin embargo, nosotras ponemos en cuestión las cifras presentadas y las afirmaciones realizadas, pues consideramos que abonan a la estigmatización de las

niñas y niños que carecen de cuidados parentales y romantizan el papel de la familia en el contexto del cuidado, siendo que están realizando generalizaciones sin tomar en cuenta que el seno familiar también puede llegar a ser un entorno violento, generador de sufrimiento y malestar para las infancias¹⁵.

Por otra parte, consideramos enriquecedora la existencia y surgimiento de nuevas concepciones con respecto al cuidado, el rol de quien lo ejerce y de quien depende de él. Un ejemplo de este sería la noción de organización social del cuidado con la cual “se explicita la necesidad de reconocer, reducir y redistribuir el trabajo de cuidado, considerando que el cuidado va más allá de los hogares e incluye a la sociedad en su conjunto” (Esquivel, 2012, retomado por Ceminary & Stolkiner, 2018, p. 40).

De este modo, para continuar con nuestros referentes teóricos retomaremos la noción de protección, recuperando autores que nos permiten pensarla desde su perspectiva paternalista e incluso adultocentrista, a partir de la cual funge el rol de servir como excusa para poder controlar y tomar decisiones sobre la vida y cuerpo de las niñas y niños.

Iniciaremos retomando a Agustín (2014), quien nos habla de las significaciones imaginarias sociales que rodean la idea de la infancia y que a su vez son la base del proteccionismo exacerbado del que son sujetos las infancias.

Para esto él nos habla de “los niños vulnerables”, siendo una concepción que se ha tenido a lo largo del tiempo acerca de la infancia, la cual, en ocasiones es muy idealizada y lleva a considerar a niñas y niños como sujetos vulnerables que deben ser “cuidados o protegidos”. De esta manera, son considerados como “objeto de caridad, como una especie de entidad aparte que no se encuentra al mismo nivel que los adultos en su condición humana” (p.26), además, menciona que a partir de esta vulnerabilidad que se deposita en las infancias es que se habla de ellos como “proyectos de futuro”, dando a entender que su presente no es importante y su valor

¹⁵Esto será profundizado en nuestras aproximaciones al análisis.

sólo reside en la persona que serán en un futuro, provocando que los adultos no escuchen sus opiniones o preocupaciones, justificándose con que están haciendo lo mejor para ese adulto en el que se convertirán.

Además, Agustín (2014) afirma que actualmente hay nuevas concepciones alrededor de la infancia que hacen énfasis en la idea del interés superior del menor, mediante la cual los adultos toman decisiones arbitrarias considerando que ellos saben qué es lo mejor para las niñas y niños, sin tomar en cuenta sus intereses reales e incluso pasando por encima de sus derechos. Siendo así que, “El resultado es que, en la actualidad, el sistema de protección a la infancia sigue sin ver a los niños como sujetos autónomos (o en camino hacia su autonomía) y con plenos derechos que deben ser respetados” (p.30).

Lo que nos remite a las ideas de Lozano et al. (2020) acerca de la colonización y apropiación del saber “experto” o científico sobre la vida y experiencia de las infancias, llevando a que la supuesta protección de los derechos de las niñas y niños sean abordados desde una perspectiva e ideología proteccionista y paternalista que se sitúa occidentalmente y se contrapone a la visión de independencia de las niñas y niños.

Por otro lado, Gómez & Zanabria (2010) consideran que la figura tutelar es un dispositivo jurídico-asistencial (también penal, en el caso de niños y adolescentes en conflicto con la ley) que involucra una red institucional (infancia, familia, estado, etc.) mediante la cual transitan los niños que se encuentran en situación de desamparo por maltrato o abandono parental. Esta figura establece una forma de relación con el otro, por lo cual es necesario analizar y desnaturalizar la forma tradicional de brindar atención a esta población.

Partiendo de las ideas propuestas por Donzelot (como se citó en Gómez & Zanabria, 2010), quien considera que el concepto de tutela implica una perspectiva sobre ciertos grupos sociales (mujeres, niños, locos, ancianos) los cuales son considerados como vulnerables y por lo tanto objetos de protección. Para Donzelot,

la tutela permite la intervención del Estado para defender y proteger a sus miembros más vulnerables, sin embargo, esta protección implica que los sujetos se vean privados casi en su totalidad de sus derechos. Asimismo, la idea de incapacidad natural y/o legal sólo resalta la imposibilidad de estos sujetos para gobernarse, por lo que necesitan un representante provisional (tanto niñas y niños, como personas con discapacidad).

De esta manera, podemos entender la concepción tutelar como “una medida de control e interacción entre las familias y el Estado sobre los miembros considerados como no responsables de sus actos y proviene del paradigma nombrado de situación irregular que entra en profunda contradicción cuando se habla de derechos, participación y sujetos sociales” (Gómez & Zanabria, 2010, p. 483).

Así, “menor se traduce en el acto de nombrar la identidad borrada de un sujeto por una condición jurídico-asistencial y nos olvidamos de su circunstancia como persona, de su vivencia y de lo importante de recordar que es niño, niña o adolescente con un nombre y apellido” (Gómez & Zanabria, 2010, p. 496).

Como hemos abordado a lo largo de la investigación, podemos dar cuenta que la infancia se presenta en una posición de inferioridad y dependencia con respecto a los adultos que los cuidan; esta vulnerabilización provoca que las niñas y niños queden en una situación de incapacidad legal y que sus opiniones no sean tomadas en cuenta en aquellos asuntos que les afectan.

Dispositivo de intervención y herramientas metodológicas

Para iniciar a explicar este apartado, queremos resaltar que a lo largo de todo el trabajo intentamos tomar una postura que considera a las infancias como sujetos capaces de vivir y contar su propia historia, alejado de la mirada estigmatizante que los encasilla como seres sin voz que no pueden pensar por sí mismos y que, por lo tanto, necesitan de la figura de los adultos, pues son los más “aptos para cuidarlos”.

También, como mencionamos en el apartado anterior, el hecho de que seamos un equipo conformado por mujeres es un factor que influyó directamente en la forma en que nos aproximamos al campo y en cómo nos percibieron las infancias, pues partiendo de este mandato de género que nos lleva a pensar que hay una relación entre mujer, madre y cuidado; suponemos que no fue el mismo vínculo que se formó entre nosotras y las niñas y niños, como el que se hubiera formado si el equipo fuera mixto o conformado por hombres.

Además, consideramos importante reflexionar sobre nuestro dispositivo de intervención y la metodología utilizada, ya que inicialmente el diseño de las herramientas se llevó a cabo de forma unilateral, es decir, sin considerar las demandas y necesidades de las niñas y niños de la Fundación.¹⁶

De esta manera, para comenzar nuestra reflexión es importante destacar que en la metodología planteada en un inicio, se había pensado realizar entrevistas a profundidad al personal que labora en la Fundación y que está a cargo de las niñas y niños, sin embargo, a partir de nuestras visitas nos dimos cuenta de que no podrían ser realizadas, debido a que firmamos un contrato de confidencialidad en el que se nos prohibió dar conocimiento a terceros de cualquier información relacionada con el establecimiento.

En un primer momento, el no poder utilizar esta herramienta nos llevó a considerar que esta situación sería un obstáculo para el desarrollo del trabajo, porque creíamos que tanto la metodología como la información que recibíamos a través de las actividades implementadas con las niñas y niños no eran suficientes, pues no abarcaba la voz institucional que buscábamos. A raíz de esto, surgió la idea de ir a las afueras del Centro Femenil de Reinserción Social Santa Martha Acatitla, con el fin de realizar entrevistas a los familiares de las mujeres que se encuentran cumpliendo una sentencia en este lugar.

¹⁶ Las edades de las niñas y niños que se encuentran al interior de la Fundación, es de 3 a 13 años, sin embargo, nosotras tuvimos contacto directo con aquellos que tenían de 3 a 9 años.

Con lo anterior, decidimos comentar con nuestra asesora Adriana Soto¹⁷, la dificultad que estábamos teniendo para realizar las entrevistas, siendo ella quien nos llevó a cuestionar la postura que tomamos durante nuestra intervención y a reflexionar sobre la insistencia que teníamos por utilizar esa herramienta; pues parecía que caíamos en la idea de que no bastaba con las aportaciones de las niñas y niños para que nuestro trabajo tuviera validez, ya que considerábamos necesaria la voz de un adulto.

Tomando estos puntos de partida, procederemos a plantear el dispositivo que utilizamos para nuestra intervención. Así, como estudiantes de Psicología de la UAM-Xochimilco que nos enfocamos al estudio del sujeto y sus procesos de subjetividad, consideramos que son campos que no pueden ser abordados por medio de métodos cuantitativos, pues estos abarcan cualidades o fenómenos que no pueden ser medidos ni verificados; por lo que debemos recurrir a técnicas y enfoques que nos permitan describir y abordar estos fenómenos desde la subjetividad.

De esta forma, priorizamos el uso de un enfoque cualitativo, el cual para Papalia & Martorell (2015) está enfocado en datos no numéricos y descripciones desde una perspectiva en la que se toma en cuenta lo que los participantes piensan, sienten o creen en relación a sus experiencias; y, por lo tanto, puede ser llevado a cabo en escenarios cotidianos.

Es importante mencionar que debido a las limitaciones del contexto¹⁸ en el que estamos trabajando, nos encontramos sujetas a un plan de trabajo predefinido por las demandas de la Fundación. De esta manera, la observación participante se presentó como el recurso central de nuestro trabajo en el terreno, tanto para adaptar

¹⁷ Doctora en Ciencias Sociales con especialización en Psicología Social de Grupos e Instituciones, Maestra en Psicología Social de Grupos e Instituciones y Licenciada en Psicología.

¹⁸ Al hablar de limitaciones no nos referimos sólo a las que se presentaron en la Fundación, sino a todas aquellas que engloban el trabajar con el tema de las infancias institucionalizadas, el cual está atravesado por la “protección” y el “cuidado”.

y desarrollar nuestras herramientas metodológicas (juego, cuento y dibujo) como para llevar a cabo nuestro análisis.

Así, la observación participante consiste en dos actividades principales: observar sistemática y controladamente todo lo que acontece en torno al investigador, y participar en una o varias actividades de la población. El objetivo de este tipo de observación es detectar las situaciones en que se expresan y generan los universos culturales y sociales en su compleja articulación y variedad. (Guber, 2011). Por lo que, a partir de las observaciones que realizamos durante la implementación de nuestras actividades, fue que pudimos realizar un análisis con la información recabada.

Lo anterior nos permitió implementar el juego como una herramienta metodológica debido a su carácter interactivo. De acuerdo con el informe de la UNICEF *Aprendizaje a través del juego* (2018) se trata de “Una de las formas más importantes en las que los niños pequeños obtienen conocimientos y competencias esenciales” (p. 7). Así, empleamos el juego como una actividad que nos permitió generar vínculos, observar y escuchar lo que las niñas y niños tenían por decir.

De igual manera, utilizamos el cuento, ya que, de acuerdo con Peonza (2001, como se citó en García, 2012) “La literatura infantil destinada a la infancia es un instrumento que les permite a niñas y niños construir su comprensión del mundo” (p. 330). Siendo que es una herramienta para la transmisión de valores y costumbres, emitiendo imágenes simbólicas que les ayudan a explicar el mundo social, a la vez que actúan como un instrumento socializador con una doble función: de ocio y educativa; con lo que, a partir de la lectura de distintos cuentos buscamos entender cómo es que ellos ven el mundo y la manera en que lo significan.

A su vez, recurrimos al dibujo para aproximarnos a las infancias, ya que de acuerdo con Sepúlveda et al. (2012):

El dibujo es una técnica por imagen de tipo no verbal que facilita la expresión y organización de pensamientos, emociones y características de personalidad. Para

los niños, dibujar es simbolizar, es su primera forma de lenguaje, dar sentido y significado a sí mismo y a los diferentes aspectos de la realidad (p. 101).

De esta forma, buscamos que, a partir de consignas relacionadas con su familia, sus amigos, su escuela y su vida cotidiana; las niñas y niños nos puedan hablar de cómo ha sido su experiencia al vivir en estas instituciones.

Además, el diario de campo nos sirvió como una herramienta para recuperar nuestra experiencia al momento de intervenir; de acuerdo con Valverde (1993) se puede definir como un instrumento de registro de información organizada sistemáticamente sobre las situaciones que estamos investigando o abordando, permitiendo profundizar en los hechos que observamos y dar continuidad a nuestra investigación o intervención.

Es así, que consideramos que esta herramienta favorece y enriquece el proceso de investigación, ya que a través del ejercicio escrito es posible vislumbrar y analizar la información que se considere de mayor relevancia. Según Bonilla & Rodríguez (1997, como se citó en Martínez 2007) “El diario de campo debe permitirle al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación. Puede ser especialmente útil [...] al investigador, en él se toma nota de aspectos que considere importantes para organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo” (p. 77).

Cabe resaltar que la realización de nuestros diarios de campo nos permitió no sólo dar cuenta de nuestras observaciones sino de los afectos y frustraciones que surgieron a lo largo de todo nuestro proceso.

En este punto consideramos importante hacer énfasis en el papel que tuvo la experiencia a lo largo de nuestro proceso de investigación y de qué manera aportó tanto a nuestra metodología como a nuestro análisis¹⁹, pues se trata no solo de un concepto que es fundamental para la psicología, sino de un recurso que permitió dar paso a nuevas formas de concebir el campo y de identificar esos afectos que

¹⁹ Es importante mencionar que la manera en que nosotras entendemos el análisis de la experiencia se acerca a lo que desde otros referentes puede considerarse como el análisis de las implicaciones.

llevamos en el cuerpo y que nos transforman. De esta manera, Soto & Reygadas (2020) piensan el quehacer de investigación “no sólo como una forma de producción de conocimiento y de transformación de las problemáticas de la sociedad, sino como un ejercicio y una posibilidad de configurar experiencias” (p.97).

Entonces, “Al reconocer que la investigación es un proceso de interrogación, pero también de creación, es que proponemos la posibilidad de entenderla como una experiencia.” (Soto & Reygadas, 2020, p. 112). Al respecto, retomamos las ideas propuestas por Larrosa (2006), quien menciona que:

La experiencia supone, lo hemos visto ya, que algo que no soy yo, un acontecimiento, sucede. Pero supone también, en segundo lugar, que algo me pasa a mí. No que pasa ante mí, o frente a mí, sino a mí, es decir, en mí. La experiencia supone, ya lo he dicho, un acontecimiento exterior a mí. Pero el lugar de la experiencia soy yo (p.89).

Por lo que, nosotras partimos de pensar la experiencia como *algo que nos está pasando*, ya que como equipo de investigación, nos vimos interpeladas por *eso que nos pasa* y que ha transformado nuestros afectos, nuestra forma de pensar, sentir, etc., lo que a su vez, se relaciona y se ve atravesado de manera directa con el papel que ocupamos en nuestra intervención como mujeres estudiantes de psicología.

De esta manera, la experiencia funcionó como una de las herramientas metodológicas que nos permitieron realizar nuestro análisis partiendo de aquellas *insistencias* que se hicieron presentes desde nuestras primeras aproximaciones al tema, y que se vieron intensificadas a partir de nuestra entrada al terreno de investigación, pues tal como menciona Fernández (2008) “Se trata de establecer conexiones en el material producido hasta ese momento, trazando recorridos posibles en la diversidad del material, sin que por ello se excluya al resto. Se trata de dibujar estas líneas de sentido a partir de la distinción de insistencias y rarezas que permitan construir sentidos en lo allí acontecido” (p. 149).

Además, la autora realiza una invitación a “[...] explorar no sólo las insistencias de lo dicho sino también algunas dimensiones de lo no dicho, lo silenciado, lo implícito;

aquello que dicen o callan las palabras con aquello que dicen o desdicen los cuerpos; las acciones, las prácticas [...]” (p.22). Lo que nos permitió reconocer la importancia que tiene este recurso, ya que tras nuestra entrada al terreno de investigación, lo no enunciado se hizo presente en repetidas ocasiones, llevándonos a recuperarlo como una de las herramientas centrales para el análisis.

Por otra parte, resulta pertinente dar cuenta del proceso que atravesamos para ingresar a la Fundación e implementar nuestra metodología, ya que desde un inicio nuestra entrada estuvo determinada por una planeación²⁰ que nos fue solicitada por las personas encargadas, en donde nos indicaron que, si las actividades propuestas no les resultaban convenientes, no nos permitirían el acceso. Además, mencionaron que en ese momento lo que necesitaban eran actividades que promovieran la motricidad de las niñas y niños, lo cual provocó que el equipo buscara responder a esa necesidad, y si bien intentamos utilizar las herramientas propuestas para la investigación (juego, cuento, dibujo), el propósito de las mismas estaba enfocado únicamente en entrar a la Fundación, dejando de lado tanto los intereses de las niñas y niños como los del trabajo.

Siendo así, que en el momento en que comenzamos a trabajar con las niñas y niños, dimos cuenta que estábamos partiendo de una postura que los generalizaba e infantilizaba, pues creíamos que al ser “niños” las actividades y juegos que involucran pintar, dibujar, trabajar en equipo o leer, serían del interés de todos. Sin embargo, a través de la convivencia con ellos pudimos notar que su atención estaba puesta en otras actividades como disfrazarse, hacer obras con marionetas, jugar a la cocinita, escuchar música, o simplemente jugar con las mismas cosas que proponíamos, pero sin tener que verlas como una obligación o una tarea.

Lo que nos lleva a hablar de nuestra primera sesión, la cual fue con niñas y niños de “primaria baja”²¹ misma en la que pudimos observar que mostraban ciertas resistencias al realizar los juegos que se encontraban en nuestra planeación. Para la siguiente reunión, se nos preguntó si queríamos seguir trabajando con ellos o si

²⁰ La planeación de actividades podrá ser consultada en el Anexo 1.

²¹ Niñas y niños de entre 6 a 9 años.

preferíamos estar con los de kínder²², lo cual consideramos que sería buena idea, sin embargo, se dio la misma situación y la atención que le daban a las actividades era muy poca o duraba muy poco tiempo.

De este modo, optamos por intentar escuchar lo que las niñas y niños nos decían²³ y observar las preferencias que tenían cuando estábamos con ellos, implementando para los siguientes encuentros, juegos y actividades que fueran de su interés²⁴, permitiéndonos cumplir tanto con las actividades que acordamos con la Fundación como con aquellas que creíamos llamaban más la atención de las niñas y niños.

A partir de lo anterior pudimos dar cuenta de que si bien, al inicio de nuestra propuesta metodológica abordamos la definición del juego, fue a partir de la entrada al terreno que consideramos necesario seguir profundizando en la importancia que tiene para el presente trabajo.

Así, como mencionamos anteriormente, reflexionamos acerca de la postura que estábamos tomando con respecto a la idea del juego como herramienta metodológica, pudiendo notar que no estamos exentas de ciertas ideas adultocéntricas que giran alrededor de las infancias; por ejemplo, en un inicio pensábamos el juego como una técnica que únicamente nos serviría para ganar la confianza de las niñas y niños, para posteriormente implementar nuestras demás herramientas.

Lo que nos llevó a retomar las ideas de Corona et. al. (2005) quien dice:

[...] en diversos sectores, la división entre el juego y el trabajo muchas veces relegó lo lúdico al ámbito de “lo no serio” con la consiguiente descalificación del juego, como si se tratara de “cosas de niños”, de una clase de locura ¡un desperdicio de

²² Niñas y niños de entre 3 a 6 años.

²³ Con esto hacemos referencia no solamente a lo dicho explícitamente, sino a todo lo que apareció a través del juego, el dibujo y las actividades realizadas, las cuales nos permitieron intentar entender tanto los intereses que tenían como aquello que no les gustaba.

²⁴ Las nuevas actividades que decidimos implementar con las niñas y niños se podrán consultar en el Anexo 2. Es importante mencionar que a pesar de intentar escuchar la voz de las niñas y niños, replicamos las mismas prácticas adultocéntricas que cuestionamos en un inicio.

tiempo! Pero en este juego se trata de descubrir su verdadera esencia que es, por cierto, muy seria (p.140).

Con esto, consideramos importante dar cuenta de que el juego no se trata de una herramienta más, sino de un medio a través del cual las niñas y niños transforman y significan su entorno, lo que nos lleva a reflexionar sobre la idea de que “actualmente los adultos quieren controlar y dirigir cada vez más los juegos de los niños” (p.130), cuando su papel debería ser el de propiciar la creación de espacios para que jueguen libremente; lo que nos remite a nuestra experiencia acerca del control que estábamos ejerciendo sobre las niñas y niños y las actividades que realizaban.

Asimismo, a partir de estos razonamientos resaltamos la importancia de tomar una postura que dé la oportunidad de escuchar a las infancias; lo que nos llevó a intentar cambiar nuestra manera de aproximarnos con ellos para las siguientes sesiones.

Es importante mencionar que inicialmente se tenían programadas 6 sesiones, sin embargo (y como ya hemos mencionado antes) las limitaciones que teníamos por parte de la Fundación no permitieron que se llevara a cabo nuestra sesión final con las niñas y niños. No obstante, nuestra relación con la Fundación no se terminó ahí, pues se nos propuso trabajar con ellos en un taller dirigido tanto a niñas y niños como a las madres que viven al interior de un centro de reinserción social, lo cual nos mantuvo directamente relacionadas con el tema a pesar de que ya habíamos decidido “cerrar” nuestra intervención.

Lo anterior nos permitió reflexionar acerca de la manera en que nos aproximamos al campo, ya que pasamos de verlo como algo lineal que tiene un comienzo y un cierre, a pensarlo desde su sentido más complejo, como algo que se entrelaza y no sigue una temporalidad directa, pues al final nuestra relación con el tema no terminó cuando dejamos de asistir a la Fundación y contrario a esto, terminamos donde empezamos²⁵.

²⁵ Con esto nos referimos a que al comienzo del trabajo buscamos indagar en investigaciones que tenían que ver con las niñas y niños que viven al interior de la cárcel junto con sus madres, y al cabo

Aproximación al análisis

Para comenzar este apartado daremos cuenta de nuestras rutas analíticas, en donde buscamos dar respuesta a las preguntas y objetivos planteados; de este modo, llevamos a cabo la construcción de dos capítulos que surgieron a partir de nuestro trabajo de campo y fueron condensadas a lo largo de los últimos trimestres de la licenciatura. Si bien, durante el proceso de investigación observamos distintos campos problemáticos que podrían ser analizados, intentamos recuperar aquellas *insistencias* que se hicieron presentes a partir de nuestra entrada al terreno y que nos permiten abordar la problemática central de la investigación.

Asimismo, notamos que estas categorías guardan relación y remiten a procesos complejos que están atravesados por varios factores que no pueden ser reducidos en categorías aisladas; pues en este caso al hablar de vínculos indudablemente se hacen presentes las relaciones de poder, la protección, el adultocentrismo, etc. Por ello, a pesar de que se están proponiendo dos capítulos “distintos”, estas no se encuentran separadas en su totalidad, sino que se complementan entre sí.

De este modo, antes de iniciar, consideramos importante retomar lo que se mencionó en el apartado metodológico acerca del material que ocupamos para realizar nuestro análisis, el cual está compuesto por nuestras observaciones, experiencia y material recuperado de nuestro diario de campo, mismos que nos permitirán retomar aquellas insistencias que surgieron en el campo.

Es así, que queremos enfatizar que nuestro objetivo no es realizar un enjuiciamiento o denuncia en contra de la Fundación, ya que somos conscientes de que este lugar es sólo un “lente” que nos permitió observar con mayor claridad las diversas significaciones imaginarias sociales alrededor de instituciones como la infancia, la familia, el asistencialismo o el cuidado, que se encuentran presentes en la sociedad

de unos meses, terminamos entrando a un centro de reinserción social precisamente para trabajar con las madres y sus hijos.

actual. Por lo que, con este trabajo pretendemos dar cuenta de eso que se hace presente no solo en el establecimiento, sino en la sociedad.

Además, nos parece relevante recuperar la idea planteada en el apartado metodológico con respecto al campo de investigación como algo que no puede concluir de manera inmediata y de lo que no podemos desprendernos fácilmente. De esta forma, observamos ciertos aspectos y situaciones dentro del Centro Femenil de Reinserción Social, mismos que consideramos no pueden pasar desapercibidos debido a la relación que tienen con la Fundación y con el tema central de la investigación, por lo tanto, en algunos pies de página recuperaremos aquellos que han sido de mayor relevancia para el análisis.

Por último, es importante mencionar que a lo largo de este apartado, se retomarán algunos fragmentos extraídos de nuestros diarios de campo con la finalidad de no perder de vista el material recuperado del trabajo en el terreno, no obstante, a pesar de que estos fueron una herramienta central para desarrollar el análisis, no serán agregados en los anexos, debido a que contienen información personal de las niñas y niños que no puede hacerse pública debido al contrato firmado con la Fundación.

Capítulo I. Institución asistencialista: asistencia y control

Esta línea de análisis se hizo presente desde el inicio de la investigación, pues fue a partir de nuestras primeras indagaciones en el tema del ámbito penitenciario y las casas hogar, que notamos la existencia de modos de atención asistencialistas en este tipo de establecimientos, los cuales remiten a una forma histórica²⁶ de aproximarse a poblaciones consideradas **vulnerables**, en la cual, como menciona Fletes (2004) se busca brindar apoyo a estos sujetos enfocándose únicamente en atender necesidades específicas por tiempo limitado y sin considerar o profundizar en las causas que originan dichas problemáticas.

²⁶Como se mencionó en el apartado teórico, en México estas formas históricas se han gestado desde las prácticas de la filantropía y la caridad.

De esta manera, gracias a nuestras primeras indagaciones comenzamos a hacernos conscientes de los afectos que empezaban a ponerse en juego desde antes de nuestra intervención, pues aunque no buscábamos realizar juicios de valor en contra del lugar, nos fue inevitable pensar que la Fundación se regía bajo esta misma lógica asistencialista y las significaciones imaginarias sociales que la acompañan, a lo cual Soto (2011) menciona:

[...] hablamos entonces de institución asistencial o de la institución de la asistencia, ahí donde buena parte de nuestras actuales formas de organización social y de formas de relacionarnos entre los sujetos, están dadas a partir de la significación social del deber de ayudar y asistir al “otro” que es significado como un desamparado y desgraciado (p. 235).

Permitiéndonos pensar en que teníamos muy presente la figura idealizada del “ser niño”, caracterizada por la felicidad, el juego y tener una familia; no obstante, al dar cuenta que las niñas y niños de la Fundación no obedecían a esta figura, nos aproximamos a ellos pensándolos como **incompletos o que algo les faltaba** y por lo tanto al carecer de compañía y/o actividades recreativas, nuestra intervención les “ayudaría”.

Asimismo, estas significaciones nos llevan a recuperar la página web y las redes sociales del lugar; donde observamos una gran cantidad de publicaciones (fotos y videos) en las que se muestran a las niñas y niños con donaciones o realizando actividades patrocinadas por diversas empresas privadas. Lo que nos llevó a cuestionarnos el papel que tienen estos actores sociales (las empresas y las instituciones asistenciales), pues notamos la existencia de una relación de necesidad mutua: por un lado, las instituciones se mantienen a través de donaciones y por el otro, las empresas se benefician por realizar estas colaboraciones, ya que a través de ellas logran proyectar una imagen de generosidad y bondad ante la sociedad.

Además, es importante mencionar que esas publicaciones en las que se utiliza la imagen de las niñas y niños responden a lo mencionado en el apartado teórico, sobre esa lógica asistencialista que busca apelar a las emociones de las personas con la finalidad de incentivar su participación o donaciones, por lo que, capitalizan con el imaginario social de *infancia vulnerable*, que requiere ser asistida y ayudada.

Esta capitalización nos remite a las ideas de Laval (2004), las cuales nos permiten hacer una comparación entre el papel de la educación como una especie de mercancía, con la noción de las infancias vulnerables, en este caso las niñas y niños que se encuentran al interior de la Fundación, pues afirma que “se la considera como una actividad que tiene un coste y un rendimiento, y cuyo producto es asimilable a una mercancía” (p.35).

De esta manera, pudimos observar que a partir de esta capitalización es que se genera ese “sentimiento de empatía” en los sujetos, provocando que surja la necesidad de ayudar, ya sea mediante donaciones o voluntariados. Lo cual nos permite retomar a Fletes (2004), quien afirma que “las instituciones de asistencia emplean diversas estrategias para obtener recursos económicos, o en su caso, tiempo como voluntario que en realidad es otro tipo de recurso que de lograrse reduce costos en los gastos de atención a la población asistida” (p. 49).

Siguiendo esta línea de ideas, nos percatamos de la importancia que le otorga la Fundación a los voluntariados; pues desde que se ingresa a su página web se muestran distintas áreas en las que se puede “ayudar” mediante la realización de actividades al interior del establecimiento. Esto nos lleva a pensar en nuestra experiencia al ingresar, ya que nos presentamos como estudiantes que estaban realizando un proyecto escolar y nos interesaba llevarlo a cabo en sus instalaciones, a cambio de asistir algunos días como voluntarias, sin embargo, estos aspectos no fueron tomados en cuenta y únicamente nos ingresaron como voluntarias con la

condición de que realizáramos actividades orientadas hacia áreas del desarrollo motoriz.

Además, a lo largo de nuestra estancia notamos que existía un gran número de voluntarios (empresas, escuelas, personas particulares, etc.) que realizaban actividades diarias con las niñas y niños; lo cual nos lleva a suponer que el trabajar a diario con los voluntarios, provocaba que el tiempo libre del que disponían se viera limitado. Aquí, consideramos importante mencionar que una parte de nuestra estadía en el lugar se realizó en temporada vacacional (en el mes de diciembre), por ello, resaltamos que a pesar de que las niñas y niños no asistían a la escuela, sus horarios se encontraban saturados.

De acuerdo a lo anterior, podemos retomar a Araque (2009) quien establece que “Los voluntarios son personas que actúan dentro de los parámetros del amor a los demás, aportando su capacidad de afecto, creatividad, ayuda y solidaridad sin esperar nada a cambio” (p.10). Esta idea refuerza el imaginario social que existe alrededor de la noción de que, quien es voluntario lo hace por voluntad propia, presta sus servicios de manera gratuita con el fin de ayudar y mejorar la calidad de vida de las personas que lo “necesitan”, lo que los lleva a tener que adaptarse a los lineamientos y actividades establecidas por las instituciones donde realizan su labor, aunque esto signifique tener una gran carga de trabajo sin ningún beneficio económico.

Esto, nos permitió vislumbrar las significaciones imaginarias sociales que hay alrededor del voluntariado o del “ser voluntario”, sostenidas en la idea de ***hacer las cosas por amor o por gusto***, lo que propicia que este tipo de instituciones se manejen bajo el imaginario de que los voluntarios se encuentran siempre en la disposición de realizar las actividades que les soliciten sin oponerse, ya que ellos eligieron estar ahí.

"[...] pasaban los días y no recibimos respuesta, lo que nos llenó de mucha angustia porque nosotras queríamos saber mínimo un sí o un no, pero no nos contestaban nada. Así que decidimos llamar de nuevo sin recibir respuesta una vez más, por lo que decidimos volver a acudir a la fundación" [...]"

-Fragmento recuperado del Diario de Campo

Lo anterior, nos lleva a reflexionar la manera en que vivimos²⁷ nuestro proceso como voluntarias, ya que desde un inicio notamos que las personas encargadas del lugar mostraban poco interés a nuestra presencia, por ejemplo: tardaban mucho tiempo en contestar nuestros correos, olvidaban de qué escuela veníamos o las actividades que íbamos a realizar con las niñas y niños.

Además, podemos cuestionar el papel que jugábamos al interior del lugar, pues a pesar de haber entrado como voluntarias, no nos despegamos del rol que teníamos como investigadoras, es decir, nuestro interés inicial no correspondía con estas significaciones que se les otorgan a los voluntarios, sino que buscábamos alcanzar nuestros propios objetivos académicos. De este modo, siempre tratamos de dirigir las actividades hacia las necesidades de la investigación, lo que provocó que sin darnos cuenta dejáramos de lado los intereses de las niñas y niños.

Lo cual nos permite analizar que, a pesar de la existencia de esas significaciones imaginarias sociales mencionadas anteriormente, no en todos los casos se es voluntario por “amor a los niños”, sino que existe una idealización alrededor de este rol, pues finalmente se obtiene una ganancia de ese **ayudar al otro** (experiencia, satisfacción personal, metas académicas, etc.).

Para continuar nuestro análisis, es importante resaltar que dentro de la Fundación se hacen presentes algunos rasgos característicos²⁸ de la institución total, ya que

²⁷ Esto es algo que seguimos experimentando porque ahora vamos a la cárcel, igualmente como voluntarias.

²⁸ Cabe destacar que no podemos afirmar que explícitamente se trate en su totalidad de una institución de este tipo, sino que como ya mencionamos, ciertos aspectos de su actuar concuerdan con las mencionadas por el autor.

la manera en la que se rige está determinada por diversos factores que coinciden con las ideas de Goffman (2001) respecto a esos lugares, por ejemplo: para el funcionamiento de este tipo de instituciones, las actividades se llevan a cabo en un mismo espacio y están siempre programadas y vigiladas.

"[...] los niños continuaban saliéndose del salón porque no querían pintar el monstruo de colores, sin embargo, siempre los regresaban diciéndoles que tenían que estar aquí con nosotras poniendo atención [...]"

-Fragmento recuperado del Diario de Campo

Lo anterior nos lleva a retomar la gestión del tiempo y planeación de actividades de las que eran sujetos las niñas y niños, pues en varias ocasiones notamos que participaban en actividades impuestas por la Fundación sin tener en cuenta sus intereses u opiniones, ya que estas eran vistas como una obligación o parte de sus deberes diarios, quitándoles la posibilidad de elegir participar o no en ellas.

Al mencionar que no se toman en cuenta los intereses u opiniones de las niñas y niños, hacemos referencia a la falta de consideración hacia sus preferencias, ya que creemos que las actividades son diseñadas bajo los intereses o compromisos tanto de la Fundación, como de las empresas y los voluntarios (incluyéndonos), pues en varias ocasiones las niñas y niños expresaron su inconformidad al respecto de las actividades que queríamos realizar con ellos, mencionando que preferirían hacer otras cosas, como jugar libremente sin tener que seguir nuestras indicaciones.

Además, pudimos observar que en caso de resistirse a participar en nuestras actividades, se les amenazaba verbalmente con castigarlos, ya sea realizando los quehaceres de la Fundación o prohibiéndoles utilizar ciertas cosas (televisión, computadoras, juguetes, etc.). Cabe aclarar que hablamos de amenazas ya que durante el tiempo en que nosotras estuvimos presentes en el lugar, nunca vimos que fueran llevadas a cabo estas sanciones.

Lo que nos lleva a retomar las ideas de Foucault mencionadas en nuestro apartado teórico, con respecto al ejercicio del poder como esa posibilidad de actuar sobre las posibilidades de acción de otro sujeto, el cual siempre será considerado un sujeto libre. De esta manera, nosotras consideramos que los encargados de las niñas y niños estarían ejerciendo este poder a partir de controlar lo que hacen y de la gestión de su tiempo y espacio (sus horas de comida, de descanso, de juego, quién realiza qué actividades, etc.).

"[...] los niños estaban demasiado inquietos y para que nos pusieran atención, les dijimos que entonces no iban a hacer los muñecos de nieve porque se estaban portando mal [...]"

-Fragmento recuperado del Diario de Campo

"[...] mientras leíamos el cuento escuchamos que decían que ya se lo sabían de memoria y que mejor hiciéramos algo más divertido [...]"

-Fragmento recuperado del Diario de Campo

Asimismo, observamos que estas relaciones de poder también fueron ejercidas por nosotras al replicar las reglas del lugar y recurrir al uso de amenazas verbales, cuando no nos ponían atención o no realizaban lo que les pedíamos. En un inicio, pensamos que la razón por la que no nos hacían caso residía en que siempre trabajamos en una ludoteca²⁹ que estaba llena de juguetes, disfraces, instrumentos musicales, etc., por lo que, ellos preferían jugar con eso; o por la saturación de actividades y visitas de empresas o voluntarios, pues estas siempre giraban en torno a contar cuentos, dibujar o pintar, y por lo tanto, ya estaban cansados de hacer siempre las mismas cosas. Y si bien, seguimos considerando estos aspectos como factores que influyen en el comportamiento e interés que mostraban al estar con nosotras, creemos que no se remite únicamente a eso y que se presenta como una manera de reaccionar de las niñas y niños ante el control ejercido al interior de la Fundación.

²⁹Esta suposición se refuerza con lo observado en nuestras visitas a la cárcel, ya que el espacio en el que trabajamos con las niñas y niños no está repleto de juguetes, por lo que rara vez se distraen.

Por ello, no pretendemos presentar a estas infancias como objetos³⁰ de todo este control ni abonar a la idea de esta “vulnerabilización” de la que ya son sujetos, ya que al observar las diversas reacciones de las niñas y niños, pudimos dar cuenta que se estaban manifestando resistencias ante este poder y control, lo cual remite a su condición de sujetos, no de objetos.

Pues, tal como menciona García (2004), “Si el poder es una relación, es imprescindible ver la otra cara de su ejercicio, la capacidad de los sujetos para enfrentarse a él, para reutilizar sus fuerzas, para escapar a su insidiosa acción” (p.33). De este modo, pasaremos a hablar de esa resistencia que se hizo presente durante nuestra intervención, no obstante, consideramos importante hacer una distinción central entre resistencia y reacción; la primera, aparece como un acto violento en el que se evidencia el disgusto y mediante el cual se genera una ruptura y discontinuidad; la segunda, no remite necesariamente a una resistencia, pues se puede reaccionar ante el poder con pasividad o desde el odio, pero eso no implica que se logre hacer esta “ruptura” o “cambio”.

Resulta oportuno dar cuenta que para nosotras y en el contexto de la investigación, estos conceptos aparecieron de manera simultánea, ya que pudimos observar que existían varias reacciones por parte de las niñas y niños a nuestra presencia en el lugar, por ejemplo: en muchas ocasiones realizamos distintas actividades y juegos en las cuales hacían notar su desinterés, no obstante, las llevaban a cabo a pesar de no querer hacerlas; o también, con el fin de evitar participar se salían del salón o jugaban con otras cosas. Y, aunque teóricamente las reacciones no implican resistencias, para nosotras, *este conjunto de reacciones resultó en la generación de una resistencia*, esa ruptura de lo establecido, pues fue a partir de esto que comenzamos a cuestionarnos la manera en que nos estábamos aproximando a ellos e intentamos hacer un cambio, dándonos cuenta de que no podíamos generalizar ni encasillar a todas las niñas y niños en este imaginario social que hay

³⁰Que no tienen agencia y que deben aguantar sin resistir.

alrededor de los gustos e intereses de las infancias, es decir, que no a todos les va a gustar dibujar, pintar, leer cuentos, etc.

Sin embargo, como mencionamos al inicio de este apartado, creemos que lo observado en la Fundación no sólo remite a algo que pasa al interior de estos establecimientos, pues en el día a día, niñas y niños no institucionalizados y que se encuentran al cuidado de su familia también reciben este tipo de prohibiciones o castigos cuando no hacen lo que sus papás o los adultos quieren, lo que nos remite a las ideas de Castel (1984) sobre considerar estos establecimientos como instituciones que van a permitir examinar de manera más profunda los fenómenos y dinámicas que se dan en la sociedad.

Esta situación nos llevó a preguntarnos ¿Qué tanto esta gestión del tiempo, del espacio y de las actividades de las niñas y niños, corresponde a los adultos ejerciendo su autoridad o que tanto están ejerciendo una práctica adultocéntrica?

Para ello, retomaremos las definiciones presentadas en nuestros referentes teóricos y partiremos de pensar la autoridad como aquella que se basa en el respeto de leyes y normas, la cual es necesaria en todas las sociedades. Y el adultocentrismo, de acuerdo con lo mencionado por Moscoso (2009, como se citó en Pusseto, 2016) en el apartado teórico, implica considerar a las niñas y niños en una posición que los subordina, realizando una naturalización y exclusión de lo que significa la infancia y provocando que se deje de lado su pensamiento o experiencia.

Ahora bien, dimos cuenta que ambas se hacen presentes al interior de la Fundación, pues por el lado de la autoridad, observamos que las personas a cargo del lugar no permitían que las niñas y niños comieran dulces todos los días, que dañaran cosas del mobiliario o que se agredieran de manera física o verbal, explicándoles que se trataba de algo que no se debe hacer porque estas prácticas pueden dañar su salud o no son socialmente aceptadas. Esto nos hace pensar lo que afirma Arendt (2020) acerca del papel que juegan los adultos para realizar la “entrega” o transmisión del

mundo; pues en este caso las niñas y niños se encuentran en un proceso de adquisición de normas y valores que requiere del soporte de un adulto que los oriente para lograr su integración al mundo social.

"[...] en un momento los niños estaban muy atentos al cuento, pero después se levantaron a agarrar las guitarras, cuando llegó la encargada y les dijo que ellos no podían agarrar los instrumentos porque son chiquitos y no saben, pero que cuando crecieran ya podrían usarla [...]"

-Fragmento recuperado del Diario de Campo

Es así, que nos percatamos que el adultocentrismo se manifestó en decisiones que se tomaban en distintas situaciones con respecto a la vida de las niñas y niños, como en cosas cotidianas o que podrían considerarse pequeñas, pero que no lo son, por ejemplo: en la elección de las actividades “extracurriculares” (natación, artes marciales, música) que podían realizar las niñas y niños, pues en lugar de tomar en cuenta sus gustos o intereses, se basaban en su edad y en la disponibilidad de horarios de la Fundación y los maestros que impartían estas clases.

De esta forma, la reproducción de prácticas adultocéntricas hacia las infancias se sustentan en las significaciones imaginarias sociales de que existe una **incapacidad** en las niñas y niños, creyendo que se trata de **sujetos que aún no tienen control sobre sí mismos ni de sus vidas**, pues no los consideran capaces de tomar decisiones debido a su **falta de identidad y presencia** en las esferas sociales; razón por la cual el Estado y las instituciones toman decisiones basándose en lo que consideran mejor para las infancias.

Además, como se retomó en el apartado teórico, estas prácticas se encuentran muy normalizadas y la mayoría de veces se llevan a cabo de manera inconsciente y pasan desapercibidas por los adultos que las ejercen, pues se esconden en acciones que pretenden protegerlos.

En este sentido, aparece la noción de protección a las infancias, ya que esta es necesaria en la vida de las niñas y niños debido a la existencia de diversas situaciones de riesgo, en las que requieren el apoyo o resguardo de un adulto. Sin embargo, muchas veces al buscar protegerlos, los adultos caen en estas prácticas y discursos adultocéntricos, los cuales no siempre se dan de manera consciente, pero que llegan a cosificar y vulnerabilizar la vida y experiencia de las infancias.

Lo que nos lleva a retomar a Agustín (2014) quien menciona que el sistema de protección a la infancia deja de lado el reconocimiento de los derechos de las niñas y niños, debido a que ***no son considerados capaces de poder tomar decisiones por sí mismos.***

A partir de nuestras observaciones, suponemos que la manera en que la Fundación considera que está protegiendo a las niñas y niños, se manifiesta a través de ese “resguardo” que hacen al alejarlos del ambiente penitenciario y acogerlos al interior del establecimiento, haciéndose cargo de ellos y sus necesidades bajo la consigna de que estarán mejor en una institución de cuidado o fundación, que en el interior de la cárcel, lo que consideramos cae en esta lógica proteccionista y adultocentrista que lleva a considerar que ellos son los más capacitados para tomar las decisiones acerca de la vida de las niñas y niños.

Por otro lado, también observamos otra cara de la protección al interior del lugar, la cual va hilada con la confidencialidad, pues nos hicieron firmar un contrato como requisito indispensable para nuestra entrada como voluntarias en el lugar, en el cual se exponía que una vez dentro quedaba prohibido divulgar (de manera verbal o escrita) tanto la información relacionada con procedimientos, prácticas y políticas internas de la Fundación, como la información general y particular de las niñas y niños. Y si bien, al hablar de este contrato estamos recuperando nuestra experiencia dentro de un establecimiento específico, esto no remite únicamente a esta Fundación, ya que a lo largo de este proceso, hemos podido dar cuenta de que la

mayoría de lugares que se dedican al cuidado de sujetos “vulnerables” se rigen por medio de estos contratos.

Lo anterior nos llevó a cuestionar qué era lo que buscaban proteger a través de este recurso, pues como mencionamos anteriormente, observamos que cuando se trata de agradecer las donaciones realizadas por alguna empresa, es decir, que hay un interés de por medio, pareciera que no tienen inconveniente en hacer publicaciones en sus redes sociales acompañadas de la imagen sin censurar de las niñas y niños. Pero, al contrario, suponemos que cuando se trata de estudiantes o voluntarios, la Fundación considera que pueden exponer las prácticas o los ideales que se tienen al interior del lugar, y por lo tanto se impone este contrato como un modo de asegurar que no representen un peligro para su imagen.

Cabe resaltar que, aunque nosotras nos comprometimos a no divulgar nada del interior del lugar, esto no fue recíproco, pues la encargada nos tomaba fotos realizando las actividades con las niñas y niños, que después dimos cuenta fueron publicadas en sus redes sociales sin censurar nuestras caras y nombrando la escuela de la que procedemos.

Es así, que suponemos que la Fundación podría estar utilizando esta lógica proteccionista³¹ a su favor al elegir quien sí puede conocer o compartir información de las niñas y niños (en este caso las empresas privadas que realizan grandes donaciones) y quienes deben ser vigilados para que no extraigan información del lugar (voluntarios), dejando de lado los derechos, privacidad y seguridad de las infancias. Además, reforzamos esta suposición al darnos cuenta que, aunque se rigen bajo el ideal de proteger a las niñas y niños, nunca nos pidieron una identificación que corroborara nuestra identidad y no revisaban que nuestros materiales coincidieran con los propuestos en nuestra planeación.

En este punto, consideramos importante recalcar que al cuestionar la noción de protección no pretendemos pensar a las niñas y niños como sujetos aislados que

³¹ Cabe recalcar que esto no es propio de la Fundación, ya que es posible pensar que este tipo de instituciones se rigen bajo la misma lógica.

no necesitan de un otro, ya que somos conscientes de la importancia que este “otro” tiene tanto para su cuidado como para su ingreso al mundo social; sin embargo, partimos de considerar que hay una diferencia entre hablar del concepto de protección y el de cuidado.

Siguiendo esta línea de ideas, creemos pertinente abordar la noción de cuidado, ya que partimos de entenderlo desde su dimensión más compleja y no creemos que solo aplique a personas consideradas “vulnerables”, sino por el contrario, buscamos abordarlo desde un sentido más amplio que nos involucra a todos, debido a que en algún momento de nuestras vidas llegamos a necesitar del cuidado de otro.

Por ello, retomamos a Ceminari & Stolkiner (2018), quienes nos hablan del cuidado a partir de pensarlo desde una amplia perspectiva, destacando relaciones igualitarias y colaborativas. En esta visión, el cuidado engloba las acciones esenciales para cubrir las necesidades fundamentales de las personas, asegurando tanto los aspectos materiales como simbólicos que permiten la convivencia en sociedad.

A partir de lo anterior, daremos cuenta sobre cómo fue representado el tema del cuidado en nuestra experiencia en la Fundación, pues a través de su página web se presenta como una institución que busca **transformar la vida de niñas y niños** por medio de diversos programas de cuidado que incluyen distintas áreas como la salud, educación y entretenimiento, a través de los cuales buscan satisfacer las necesidades básicas como parte de la atención a su cuidado y bienestar.

Si bien buscamos conceptualizar de cierta manera al cuidado, también cuestionamos la forma en que la Fundación entiende a este mismo, pues parte de la finalidad de estos programas es que las niñas y niños no reproduzcan ciertos “patrones de violencia” y puedan convertirse en **agentes de cambio** de su entorno, atribuyéndoles connotaciones negativas por el hecho de estar relacionados con el ámbito penitenciario, lo cual refuerza el imaginario social que existe alrededor de

estas infancias, vulnerabilizando su situación bajo la idea de que necesitan cuidados especiales.

Respecto a lo anterior, recuperamos las ideas de Lanestosa (2021) mencionadas en el apartado teórico, quien afirma que el cuidado emerge como una problemática de carácter público que requiere el compromiso activo del Estado, las familias y las comunidades, y para abordar esta cuestión de manera efectiva es necesario implementar políticas que no solo se enfoquen en mejorar las condiciones de cuidado en los hogares, sino también en los entornos fuera de ellos.

Siguiendo este orden de ideas, es importante identificar que existe una idealización de la familia promovida por la sociedad, pues diversas significaciones imaginarias sociales la connotan como el mejor espacio para que las niñas y niños puedan desarrollarse, al mismo tiempo que promueve la idea de que la familia es la que puede salvaguardar tanto los derechos de las niñas y niños, como su bienestar, al ser un entorno que “garantiza” su seguridad.

Esta idealización hace hincapié en el derecho inherente de que las niñas y niños **deben crecer en familia**, pues se considera como uno de los pilares fundamentales para su desarrollo. Sin embargo, esta perspectiva implica una transformación profunda en el enfoque tradicional de asistencia a la infancia, priorizando la preservación de los vínculos familiares y procurando que permanezcan en su entorno familiar, en lugar de ser reclusos en instituciones o centros residenciales.³²

Además, como mencionamos en el apartado teórico, Conde (2014) establece que las niñas y niños en albergues o casas hogar se enfrentan a un mayor riesgo de sufrir violencia física y abuso sexual, en comparación de aquellos que viven con sus familiares, asimismo señala que la institucionalización puede tener efectos negativos en el desarrollo de las niñas y niños.

³² Aquí existe una contradicción de acuerdo con nuestra experiencia, ya que cuando acudimos al centro de reinserción social, algunos de los discursos más constantes que pudimos observar, era esta idea de que las niñas y niños estaban mejor en la Fundación que con sus propios familiares.

Sin embargo, nosotras no buscamos idealizar a la familia ni a las instituciones, pues si bien es cierto que la familia se considera como el entorno más adecuado para el desarrollo infantil, no en todos los casos se proporciona un ambiente seguro y de cuidado para las niñas y niños. De este modo, la tutela aparece como un recurso importante para garantizar el cuidado y el bienestar de las niñas y niños, no obstante, también es importante reconocer que la tutela no está exenta de desafíos y limitaciones que pueden repercutir en su bienestar.

En este contexto, la concepción tutelar según Gómez & Zanabria (2010) implica tener un control por parte del Estado sobre aquellos que no pueden hacerlo por sí mismos, aunque la tutela puede ser necesaria para proteger a personas vulnerables, también puede limitar sus derechos y capacidades.

De esta manera, es importante destacar que la tutela presenta dichas limitaciones, las cuales pueden ser observadas en las instituciones destinadas a resguardar a poblaciones “vulnerables”; en el caso de la Fundación, estas se ven a través de las relaciones de poder y dinámicas de control que se establecen sobre las niñas y niños bajo la premisa de que no pueden protegerse por sí mismos.

Finalmente, queremos resaltar que no pretendemos juzgar las dinámicas internas de la Fundación, sino dar cuenta y cuestionar las prácticas con las que se interviene y aproxima a las infancias, lo cual no remite únicamente a este establecimiento, sino a ese imaginario social que nos constituye como adultos. Así, buscamos abrir la invitación a repensar las formas de cuidado y protección de las que son sujetos las niñas y niños.

Capítulo II. Vínculos y socialización

Para comenzar a abordar esta categoría de análisis, es relevante mencionar que esta fue pensada desde nuestras primeras visitas a la Fundación, ya que se hizo presente a través de las actividades que hicimos con las niñas y niños, así como a partir de nuestras observaciones y las conversaciones que tuvimos con ellos. De

este modo, pudimos dar cuenta de los distintos vínculos que tienen las niñas y niños tanto con personas al interior de la Fundación, como fuera de ella; lo cual nos permitió reflexionar acerca de la importancia que tiene la existencia de estos vínculos, pues estimamos que las distintas formas de vincularse influyen en los procesos de socialización que se gestan dentro del lugar.

En este sentido, es importante aclarar que el tiempo que estuvimos como voluntarias dentro de la Fundación fue muy corto (alrededor de 5 visitas), y nuestras sesiones con las niñas y niños duraban poco menos de dos horas, por lo que, aquello que pudimos observar no abarca en su totalidad los vínculos que se llevan a cabo en el establecimiento. Por ello, partiremos de no generalizar o asumir que todos los vínculos que atraviesan las niñas y niños se han dado de la misma manera, sino de considerar que son vividos de forma distinta a partir de su experiencia. Además, queremos aclarar que la división de este apartado se dio con fines interpretativos y analíticos; no obstante, reconocemos que en la cotidianidad estos vínculos no se construyen de manera aislada, sino que se entrelazan unos con otros.

Ahora bien, es pertinente iniciar contextualizando a estas infancias para entender el imaginario social que existe sobre el ámbito penitenciario y las casas hogar. De este modo, retomamos algunas de las indagaciones que hicimos al inicio de la investigación sobre las niñas y niños que vivieron en la cárcel o que sus madres se encuentran privadas de su libertad, mismas en las que se hace hincapié que se trata de **poblaciones en contextos de riesgo** debido a la relación que tienen con el ámbito penitenciario, afirmando que constantemente están expuestos a escenarios de violencia y son propicios a replicar dichos comportamientos.

Esto nos permite pensar en las significaciones imaginarias sociales que se atribuyen a las infancias, las cuales partimos de definir las como un complejo entramado de sentidos que son creados y reproducidos por los mismos sujetos, cuya función es impregnar de significados la vida de todos los miembros dentro de una sociedad (Castoriadis, 2006).

De esta manera, es importante identificar que la infancia está inmersa en una red compleja de significaciones imaginarias sociales, mismas que influyen en la manera en la que son percibidos, sin embargo, es relevante destacar que en situaciones particulares como es el caso de las niñas y niños de la Fundación (que vivieron en la cárcel o sus madres se encuentran presas), estas significaciones adquieren un valor aún más complejo, pues como mencionamos, tanto en las investigaciones revisadas sobre este tema, como en la página de la Fundación, existen connotaciones negativas hacia las niñas y niños por su relación con el ámbito penitenciario.

"[...] cuando estábamos haciendo el dibujo, algunos de los niños nos dijeron que eran malos, lo cual nos tomó por sorpresa [...]"

Fragmento recuperado del
Diario de Campo

Del mismo modo, al ser trasladados a la Fundación, estas infancias también se enfrentan a nuevas significaciones imaginarias sociales, pues parte de lo que pudimos observar es que algunas niñas y niños se refieren a sí mismos como *malos*, lo cual nos hace pensar que probablemente la forma en la que se perciben se ha construido por medio de los

discursos que son dirigidos hacia ellos. Estos discursos pueden estar relacionados tanto con el lugar del que vienen (en el caso de los niños que vivieron en prisión) como con su contexto familiar (madres privadas de su libertad), y suponemos que pueden ser reproducidos tanto al interior de la Fundación como fuera de ella, pues las niñas y niños también conviven con personas externas al lugar.

Al respecto, podemos recuperar lo mencionado anteriormente sobre que la Fundación se sitúa a sí misma como el canal necesario para generar el cambio que estas infancias necesitan, debido a que su objetivo es transformar su vida. Por lo tanto, estas significaciones imaginarias sociales pueden provocar la reproducción de prácticas adultocéntricas y asistencialistas bajo la idea de que están contribuyendo a esa transformación de la que hablan.

Esto nos lleva a retomar lo mencionado por Agustín (2014) en el apartado teórico, quien señala que son los adultos los que consideran a las niñas y niños como **proyectos a futuro**, otorgándoles actividades y decisiones específicas para su “beneficio” donde dejan de lado sus opiniones e intereses; justificándose bajo la premisa de que los están preparando para el futuro.

¿Juego o trabajo?

Lo anterior, nos sirvió como base para abordar el vínculo que existe entre nosotras (voluntarias) y las niñas y niños, es por eso que consideramos pertinente comenzar mencionando que no estuvimos exentas de reproducir estas significaciones, pues desde el primer momento nos aproximamos a estas niñas y niños con la idea de que seguramente **se encontraban en una situación muy difícil** por el hecho de vivir en una fundación, y que probablemente nuestras visitas les servirían mucho porque durante ellas podrían jugar y divertirse. No obstante, como hemos mencionado con anterioridad, una vez que entramos al lugar, dimos cuenta de que en realidad las niñas y niños tenían muchas actividades con distintas personas y que no carecían de tiempos de recreación o de compañía, como inicialmente creíamos.

A partir de ello, pudimos percatarnos de que nuestras actividades estaban planeadas y realizadas bajo una lógica de infantilización y adultocentrismo, misma que históricamente ha relegado la figura de las niñas y niños a un rol de necesidad, de creer que hay una **incompletud** de su parte, adjudicando una imagen de **incapacidad** por la que los adultos deben intervenir en su actuar diario. Al respecto, Vignale (2009) menciona que “Benjamin denuncia cierta arbitrariedad de parte del adulto y cierto dominio encubierto, que infantiliza al niño, cuando se trata en realidad de sus propios intereses” (p. 97).

De esta manera, aunque nuestra idea principal para acercarnos a las niñas y niños era a partir de una postura que los escuchara, nos vimos limitadas por distintos factores; entre ellos destaca el habernos apegado a las reglas de la Fundación y a

las actividades que ellos nos solicitaban, ya que consideraban que eran aquellas que las niñas y niños necesitaban. Por lo que, aunque nos percatamos que las actividades que estábamos realizando los infantilizaban, también dimos cuenta que para realizar un proyecto que en realidad los tomara en cuenta tendríamos que regresar el tiempo y empezar desde cero para cambiar la manera en que nos aproximamos a la Fundación³³.

Así, podemos decir que por un lado estamos constituidas por esos imaginarios sociales que hay alrededor de las infancias, el ámbito penitenciario y las casas hogar, los cuales determinaron la manera en que establecimos nuestro vínculo con las niñas y niños; y por otro lado, dimos cuenta que las niñas y niños también se encuentran interpelados por las significaciones imaginarias sociales alrededor de la noción de ser voluntario y del rol que cumplen en la Fundación, lo cual repercute de manera directa, haciendo que el vínculo que establecieron con nosotras se haya dado de una forma específica.

Esto nos lleva a retomar las ideas presentadas por Baz (1998) en nuestros referentes teóricos con respecto a los vínculos, en las cuales, partimos de no reducirlos únicamente al ámbito de lo afectivo y de también pensarlos como esas herramientas que permiten analizar los modos de subjetivación que se van gestando en los sujetos y mediante los cuales se va configurando su identidad singular y colectiva. Asimismo, es a partir de los vínculos que establecemos con los otros, que podemos interactuar con el mundo social y formar grupos y comunidades.

De esta manera, es importante resaltar que no pensamos los vínculos como una relación meramente singular, ya que si bien, cada sujeto puede experimentarlos de manera distinta, el contexto histórico-social tiene un papel determinante para establecerlos.

³³Con esto nos referimos a que desde un inicio no debimos haber permitido que la Fundación nos pidiera actividades o planeaciones, sino plantear un proyecto participativo para las niñas y niños.

En este sentido, observamos que este vínculo que las niñas y niños generaron hacia nosotras se encontró caracterizado por el desinterés hacia nuestra presencia, pues pudimos notar que no se aprendieron nuestros nombres, y cuando les preguntábamos si les gustaba que estuviéramos con ellos la respuesta era negativa. Y si bien, cuando hablamos de relaciones de poder en el apartado anterior, mencionamos que este desinterés podría ser una resistencia al control del que eran sujetos las niñas y niños, en este momento consideramos que el origen de este no remite únicamente a estas resistencias, sino que también puede deberse a que están acostumbrados al flujo constante de personas que ingresa y sale de la Fundación todos los días; lo que nos lleva a suponer que esa es otra de las razones de que las niñas y niños no hayan mostrado interés en relacionarse con nosotras, ya que son conscientes de que las personas pueden irse de manera repentina.

"[...] se notaba que estaban muy familiarizados con estas actividades diarias; al vernos llegar ya sabían que íbamos a "trabajar" con ellos." [...]"

Fragmento recuperado del Diario de Campo

Además, creemos que otra razón podría ser la manera en que nos aproximamos a ellos, ya que durante las ocasiones en las que jugamos e hicimos actividades que llamaban su atención, se mostraron participativos e incluso buscaban platicar con nosotras. Lo que nos permite reflexionar que quizás sí tenían interés en conocernos o en establecer un vínculo más cercano, pero lo perdían al darse cuenta de que sólo estábamos interesadas en realizar las actividades que teníamos planeadas o en “trabajar”³⁴ con ellos; tal como menciona

Vignale (2009) “son pensados para él producciones poco creativas que desestiman su propia inteligencia y creatividad” p.85. Por lo tanto, al llevar a cabo precisamente esas actividades que los desestimaban, era cuando perdían el interés.

Todo lo abordado anteriormente nos lleva a reflexionar acerca de la importancia que se le otorga a la construcción de vínculos entre las niñas y niños y los voluntarios,

³⁴ A pesar de que nosotras planteamos actividades que considerábamos juegos, dimos cuenta que para ellos era trabajar.

pues si bien, al hablar del voluntariado siempre se hace mención de esta **empatía o generosidad que se debe tener para poder ayudar**, nunca se habla de la importancia del vínculo que se genera entre quien ayuda y quien es ayudado.

Lo que nos permite cuestionar qué es lo que pasa con estos vínculos cuando el voluntario deja de asistir, pues aunque supongamos que las niñas y niños ya están acostumbrados a estas dinámicas, no implica que se deba subestimar el vínculo que se formó, pues indudablemente algo surgió de este (aunque haya sido por poco tiempo) y el hecho de que dejen de asistir repentinamente va a influir y reforzar la idea de que los vínculos son pasajeros.

En el contexto de la Fundación podemos pensarlo en que a pesar de haber insistido en realizar nuestra sesión de cierre, los encargados del lugar nos dijeron que era imposible hacernos un espacio para despedirnos de las niñas y niños, debido a que su agenda para esos meses se encontraba llena, lo que nos lleva a suponer que no se le otorga la suficiente importancia a la conformación de este vínculo, pues sus acciones nos hacen creer que sólo les importaba el hecho de que fuéramos a **entretener o cuidar** a las niñas y niños por unas horas y no el vínculo que estábamos formando con ellos.

No obstante, también queremos cuestionar ¿qué estábamos buscando al insistir en esta sesión de cierre? ya que, si bien en un inicio creíamos que era con el fin de despedirnos de las niñas y niños, de “cerrar el campo” y no simplemente desaparecer, nos dimos cuenta que esto no sería suficiente, pues ya habíamos generado un vínculo que, como ya hemos dicho, no podía desaparecer de la nada ni cerrarse con esa sesión.

Tejiendo lazos en la infancia: ¿Amistad o compañerismo?

Ahora bien, pasaremos a hablar sobre los vínculos que existían entre las mismas niñas y niños, pues observamos que, durante todas las visitas a la Fundación, al proponerles realizar actividades en equipo o parejas, mostraban una negativa

constante y optaban por hacerlas solas/solos; además de que en repetidas ocasiones algunos de ellos mencionaban que no tenían ningún amigo o amiga dentro de este lugar, y cuando les preguntábamos cómo se llevaban con sus compañeros, la respuesta que predominaba era “mal”.

Si bien, no indagamos en las razones por las que ellos decían que se llevaban mal o que no eran amigos, fue a partir de nuestras observaciones que logramos suponer cuál es la idea que las niñas y niños tenían acerca de lo que significa “llevarse mal”, la cual se basaba en pelearse por distintos motivos, ya sea por no querer prestar sus cosas, por querer hacer las actividades primero que los demás, etc.

Cuando en un inicio reflexionamos acerca de esto, dimos cuenta que no estábamos tomando estas como razones suficientes para considerar que se llevaban mal, sin embargo, notamos que nuevamente estábamos adoptando una postura que no tomaba en cuenta la voz ni el sentir de las niñas y niños, ya que si bien, para nosotras no eran cosas de gran relevancia porque solo eran “peleas pequeñas” y al poco tiempo ya jugaban juntos de nuevo, sabemos que para ellos son acciones significativas que influyen en la manera en que se vinculan, pues tal como mencionan Fuentes & Melero (1992) durante la etapa preescolar (3-7 años)³⁵:

La amistad se mantiene y reafirma mediante las actividades lúdicas y los actos de buena voluntad, como compartir juguetes y golosinas. Por ello, los niños eligen como amigos a los mejores compañeros de juegos y rechazan a los que se comportan de forma desagradable con ellos (riñen, pelean o les quitan los juguetes) (p. 56).

Como mencionamos anteriormente, en la Fundación había un flujo constante de personas que no solo incluía a los cuidadores, voluntarios o trabajadores sino también a las propias niñas y niños; al respecto Romero (2014) menciona que “Poco

³⁵ Si bien en un inicio mencionamos que partiríamos de pensar los vínculos desde su perspectiva colectiva, es importante tomar en cuenta que debido a su edad, las niñas y niños se encuentran en una etapa de desarrollo psicológico caracterizada por el ensimismamiento.

se ha analizado sobre la ruta que viven las niñas y niños dentro de las instituciones, es decir, cuál es la rotación institucional que viven, en cuántas instituciones tienen que vivir y cuáles son los motivos que propician los cambios” (p.39).

En nuestro caso, partiremos de entender esta rotación institucional como aquella que ocurre entre cárcel y Fundación, pues fue de nuestro conocimiento que las niñas y niños menores de 6 años que residen en la cárcel³⁶ pueden salir por periodos vacacionales y durante esta temporada vivir en la Fundación, con la finalidad de hacer más llevadero ese proceso de separación y adaptación al que será su nuevo entorno.

Esto nos lleva a analizar qué es lo que implica que las niñas y niños estén siendo socializados bajo ambos entornos hasta antes de cumplir 6 años, pues, aunque son lugares que indudablemente guardan relación; los aprendizajes, vínculos y la grupalidad que se crea en ambos es distinta.

Retomando lo que entendemos por socialización en nuestro apartado teórico, podemos afirmar que esta se da a partir de procesos mediante los cuales se transmiten conocimientos, normas y valores a las nuevas generaciones, y a través de la cual, se transmite la cultura que es compartida entre los sujetos de una sociedad con el fin de que esta sea aprehendida y pueda ser aceptada como “normal”.

De esta manera, mientras que en la Fundación su socialización depende de muchos profesionales como psicólogos, pedagogos y doctores, los cuales se encargan del cuidado de las niñas y niños; en la cárcel, a pesar de que estos profesionales se pueden hacer presentes para contribuir a su socialización, la persona que principalmente se encarga de cumplir con este rol es su mamá³⁷. Esto nos lleva a

³⁶ Y que está planeado su ingreso a la Fundación en cuanto cumplan 6 años.

³⁷ Sin embargo, queremos mencionar que a partir de nuestra entrada al centro de reinserción social notamos que entre todas las mujeres se apoyan en el cuidado de los niños y que incluso entre niñas y niños se consideran hermanos.

analizar que si bien al interior de la Fundación ciertas dinámicas se llevan a cabo mediante un “ambiente familiar”³⁸, la socialización de las niñas y niños se da de una manera más institucionalizada y con una visión asistencialista³⁹, en contraste del contexto penitenciario en el cual predomina este ambiente familiar⁴⁰; lo que nos permite suponer que es a partir de estas prácticas más institucionalizadas, que las niñas y niños prefieren no considerar los vínculos entre ellos mismos como de amistad.

Es así, que nosotras observamos cómo el entorno social en el que se desarrollan las niñas y niños puede tener gran influencia en sus procesos de socialización y por lo tanto, en su manera de establecer vínculos con los otros. Pues por un lado notamos que los vínculos entre ellos mismos al interior de la Fundación estaban caracterizados por el “yo no tengo amigos”, y por otro lado, en la cárcel se caracterizaban por “todos son mis hermanos”. Cabe resaltar que no buscamos hacer una dicotomía ni decir si hay buenos o malos, sino dar cuenta de estos matices y enfatizar en que en ambos casos el entorno desempeña un papel fundamental para las niñas y niños y sus procesos de socialización, los cuales contribuyen a su incorporación al mundo social.

El rol femenino en el cuidado

Por otro lado, es imprescindible mencionar los vínculos que sostienen las niñas y niños con las personas de la Fundación, es decir, con aquellas encargadas de su cuidado; los cuales abordaremos a partir de las observaciones, actividades realizadas con las niñas y niños y conversaciones que sostuvimos con el personal. No obstante, como mencionamos al inicio de este apartado, el tiempo que estuvimos dentro del lugar fue poco y el material de observación se vio muy limitado, por lo

³⁸ Esto será profundizado y analizado más adelante.

³⁹ Ya que esta diversidad de profesionales podría responder a la idea de considerar que estas infancias necesitan “ayuda” o “ser arregladas”

⁴⁰ Esto lo pudimos observar en el centro de reinserción social, donde observamos que las mamás ayudaban a otras mamás con el cuidado de sus hijos o que las niñas y niños se referían a ellos como hermanos.

que no nos fue posible observar en su totalidad cómo se llevan a cabo los vínculos de las niñas y niños con todos los miembros del personal, sin embargo, partiremos de entender que aunque no pudimos verlos, estos vínculos están presentes y son significativos en la vida de estas infancias.

Algo que pudimos notar respecto a los miembros del personal que se hacen cargo del cuidado de las niñas y niños, es la cuestión de que, en su mayoría este se encuentra compuesto por mujeres, ya sea en el área de cocina, trabajo social, psicología, pedagogía, nutrición y en la propia dirección de la Fundación, incluso quienes iban a prestar servicios de voluntariado, generalmente eran mujeres (incluyéndonos). Ahora bien, aunque pudimos notar que sí hay hombres trabajando al interior del lugar, eran en menor medida y no desarrollaban labores de cuidado.

Lo anterior, nos permite retomar el Censo de Alojamiento de Asistencia Social (CAAS) realizado por el INEGI (2015), en el cual se explicita que en México, la población que trabaja en casas hogar se compone de 13,471 trabajadores, de los cuales 10,341 son mujeres, lo que corresponde al 76.76% del total, y 3,130 son hombres, representando el 23.24% de los trabajadores. Esto permite observar con mayor claridad la feminización de las labores de cuidado, mismas que responden a disposiciones históricas y culturales.

De esta manera, nos cuestionamos el rol que tiene la mujer en la escena del cuidado dentro de la esfera social y la forma en la que este ámbito se ha visto relegado históricamente hacia la figura femenina debido a la naturalización de tareas y labores. Al respecto, Valderrama (2006) menciona que “[...] tanto desde el ámbito familiar como social, las tareas de cuidar han sido secularmente consideradas como “femeninas”, realizadas en el ámbito doméstico y relacionadas con la socialización de mujeres y hombres y con la división del trabajo” (p. 376).

Esto nos llevó a reflexionar que además del cuidado, la educación también ha sido adjudicada a las mujeres, ese *enseñar al otro* se ha visto permeado por el imaginario

social de que la naturaleza femenina está compuesta por amor, sentimentalismo e instinto de protección, por lo cual es la más indicada para transmitir y preservar al otro, como parte de la socialización y adquisición de aprendizajes (Lanestosa, 2021). Es así, que pudimos dar cuenta durante el tiempo que estuvimos dentro de la Fundación, que quienes imparten clases a las niñas y niños mayormente son mujeres, y a través de sus redes sociales es posible observar que quiénes han ido a dar clases de otro tipo de cosas (música o dibujo), son hombres.

Asimismo, dichas reflexiones nos permitieron analizar el papel que juega esta división de género en la forma que son socializadas las infancias en la Fundación, pues esta predominancia femenina puede provocar que las niñas y niños adopten ciertos estereotipos de género, asumiendo que hay labores que por naturaleza están diseñadas para ser realizadas por hombres o por mujeres, como es el caso de educar y cuidar.

De esta manera, podemos pensar que las significaciones imaginarias sociales que las instituciones les asignan a las cuidadoras, están estrechamente relacionadas con las atribuidas a las infancias. Así, la idea de que estas niñas y niños carecen de **amor y cuidado** y que por lo tanto su labor es proporcionárselos, genera una red de significaciones que se articula para dar pie a la reproducción de prácticas adultocéntricas.

Pudimos apreciar lo anterior a través de los juegos que las niñas y niños realizaban individualmente, por ejemplo, algunos niños preferían jugar a ser superhéroes y las niñas se mantenían en un espacio de la ludoteca que simulaba una cocina en miniatura o jugaban a ser “la mamá y la hija”. Al respecto González & Rodríguez (2020) nos dicen que:

Con respecto a las niñas, sus prácticas lúdicas se encuentran marcadas por lo doméstico, el cuidado y la belleza, mientras que en el caso de los niños se refleja el poder, la competitividad y la independencia. Asimismo, en cuanto al uso que ambos realizan de los materiales, las niñas se dedican a representar roles de mamás,

bebés y princesas, valorando la belleza física, utilizando los recursos del rincón de las construcciones (barras) como utensilios de cocina. Por su parte, los niños, prefieren ser superhéroes, monstruos y pistoleros, modificando los usos convencionales de los materiales del rincón en tambores, capas y coches (p. 127).

Un hogar fuera de la familia

Ahora bien, a partir de lo anterior pudimos pensar cómo es que estas infancias perciben ese vínculo que tienen con sus cuidadoras y con el resto de niñas y niños que residen en la Fundación, ya que ciertas dinámicas del lugar pueden ser entendidas como aquellas consideradas “propias de una familia”. Por ello, nos cuestionamos el rol que juega la institución en la construcción de la idea de “familia” que tienen las niñas y los niños que ahí habitan.

De este modo, podemos retomar ciertos puntos respecto a las dinámicas que se gestan al interior del establecimiento, como la organización de los espacios, los cuales se encuentran divididos por cocina, sala, comedor, habitaciones y patios; de la misma forma que se estructura un *hogar familiar*.⁴¹ Referente a esto, Lima (2021) menciona que:

Los hogares convivenciales deben garantizar para la población asistida alimentación, vivienda, vestimenta e higiene, espacio suficiente para la educación, recreación, tiempo de ocio, la posibilidad de participación activa en la definición y aplicación de las normas del hogar y de vinculación afectiva primaria. Este proceso en el marco de la restitución de derechos, se entiende como reparador y terapéutico en un sentido amplio. También tiene la intención de reproducir el espacio en un régimen de funcionamiento interno similar a la familia (p.4).

Lo cual nos remite a pensar que tal vez la Fundación se organiza intencionalmente de esta manera para mantener presente una idea de lo que socialmente se

⁴¹Con esto nos referimos a que se refleja una organización similar a la de un hogar convencional.

considera una familia y un hogar⁴², ya que de una u otra forma, es en este lugar en donde las niñas y niños están siendo socializados, asumiendo en cierta medida ese rol de familia. En relación a ello, retomamos de lo mencionado en el apartado teórico a Suárez (2018), quien menciona que el papel que históricamente se ha otorgado a la familia es el de transmisor de valores, normas y conductas necesarias para sumergirse en el mundo social, al mismo tiempo que desempeña el rol de productora de identidades y la responsable de los procesos de socialización de los sujetos desde sus primeros años de vida.

En este punto es importante mencionar que a través de algunas conversaciones que tuvimos con el personal y con las niñas y niños, pudimos dar cuenta que dentro de la Fundación hay varios de ellos que son hermanas y hermanos, por lo que, desde que ingresan a la Fundación, la figura familiar no se desdibuja por completo, sino que más bien se resignifica o se le da otro sentido.

Además, fue de nuestro conocimiento que la Fundación brinda apoyo a las niñas y niños para que se mantengan en contacto con sus familiares por medio de visitas durante el tiempo que permanezcan al interior. Lo cual nos permite pensar en el imaginario social que hay alrededor de las casas hogar, el cual se rige bajo la idea de que las infancias que son recluidas dentro de estos lugares es porque tienen una *falta de cuidados parentales* o que se encuentran en situación de abandono por diversas causas y carecen de una familia que se preocupe por ellos. Como expresa la UNICEF (2013, como se citó en Ibañez & Mendoza, 2018), la institucionalización ha sido la opción más utilizada y socialmente aceptada para niñas y niños que carezcan de cuidado parental.

Sin embargo, la Fundación no encaja en este imaginario, ya que las niñas y niños que ingresan no es necesariamente porque no tengan familia, pues como pudimos observar, el establecimiento no solo brinda cuidado y apoyo sino que también

⁴² Se podrán consultar dibujos de lo que las niñas y niños consideran que es un hogar en el Anexo 3.

reconoce la importancia del entorno familiar, facilitando e incentivando el contacto para que el vínculo, a pesar de no verlo, se mantenga presente.

Juntos desde la distancia

Ahora bien, partiendo de la idea de que los vínculos no son algo que pueda desaparecer al haber una distancia física o temporal, consideramos relevante hablar de ese que existe entre las mamás y sus hijas e hijos, pues en la Fundación este siempre se hizo presente; lo cual pudimos observar a través de las pláticas, los juegos, actividades o dibujos⁴³ que hicimos con las niñas y niños, en las que siempre nos mencionaban que le enseñarían a su mamá lo que habían hecho o que se lo regalarían, además, en repetidas ocasiones expresaron que la extrañaban. A partir de que los niños externaron lo anterior, pudimos dar cuenta de que a pesar de vivir en la Fundación, no están socializados bajo la premisa de “estoy en la Fundación, mi mamá ya no existe”.

Así, es importante mencionar que, desde nuestras primeras indagaciones en el establecimiento, pudimos observar que existe un programa de vinculación familiar mediante el cual las niñas y niños siguen en contacto con sus mamás y familiares, ya sea mediante visitas o videollamadas⁴⁴. Lo que nos permite pensar que, a través de estas prácticas, socializan a las niñas y niños de tal manera que sepan que, a pesar de no encontrarse físicamente junto a su mamá, ella está presente en sus vidas, lo cual también se vio reflejado en la manera en que se vinculaban con nosotras.

Consideramos que esto permite que las niñas y niños sean conscientes de que el objetivo de la Fundación no es separarlos de su mamá, lo cual, creemos es un factor de suma importancia para su adaptación a este nuevo entorno, pues a través de estas prácticas de socialización es que se reafirma ese vínculo que tienen con su mamá, el cual sigue presente a pesar de que ya no vivan juntos. Pues si bien,

⁴³ Se podrán consultar dibujos realizados por las niñas y niños en el Anexo 4.

⁴⁴ Esto fue confirmado a partir de nuestra asistencia al centro de reinserción social.

socialmente se puede creer que para que un vínculo sea “sólido” es necesaria esa presencia física, nosotras partimos de pensar la noción de vínculo como esa relación que puede establecerse sin importar ni limitarse a la distancia física que pueda existir entre ellos (Vives, et al., 1994).

Por otro lado, queremos hablar del rol que socialmente se debe cumplir para ser considerada una “buena madre”, pues como mencionan Betancourt et al. (2007) “Es la madre quien lo alimenta y lo asea, la que le abriga y le presta las atenciones que constituyen la respuesta frente a sus primeras necesidades de bienestar” (p.263). Lo que nos lleva a pensar entonces qué pasa con estas madres que se encuentran privadas de su libertad cuando no pueden cumplir con este rol; suponiendo que sienten una especie de culpa por “fallarle a sus hijos” y no poder estar ahí para ellos.

Además, es importante mencionar que de acuerdo con Betancourt et al. (2007) “la relación del niño con su madre es el nexo más importante que tiene lugar durante la primera infancia” (p. 263). Por lo que, suponemos que aquí reside la importancia que le otorga la Fundación a que este vínculo siempre se mantenga presente en la vida de las niñas y niños.

Esto nos llevó a cuestionar por qué no ocurre de la misma manera cuando se trata del vínculo entre padre e hija o hijo, lo que nos hizo dar cuenta que puede deberse a que el vínculo que socialmente se considera más importante para el “correcto desarrollo” de las niñas y niños es el que tienen con su mamá, y por eso suponemos que la fundación necesita que se encuentren “aptas y capacitadas” para cuidar a sus hijos (observamos que lo hacen a través de pláticas y talleres).

Para concluir, consideramos de vital relevancia retomar lo que mencionamos al inicio de este apartado, donde mencionamos que el tiempo que estuvimos dentro de la Fundación fue muy poco como para permitirnos abordar todos los aspectos que teníamos planeados, no obstante, somos conscientes que al realizar una investigación las preguntas nunca pueden ser contestadas en su totalidad, pues siempre surgirán nuevas observaciones y situaciones que nos lleven a generar más cuestionamientos. Tal como menciona Fernández (2008) “Se trata, más que de

responder a una pregunta, de demarcar o delimitar un campo de problemas a partir de las múltiples cuestiones que en él confluyen” (p. 30).

Hacernos conscientes de lo anterior fue de gran ayuda para reflexionar y dar cuenta de que a lo largo de la investigación fueron surgiendo nuevos aspectos y cuestionamientos que podrían ser analizados, sin embargo, al no contar con el tiempo⁴⁵ y material de campo suficiente no podíamos caer en una posición que realizará análisis a base de cosas que no lograron ser observadas.

Es así, que durante nuestra estancia en la Fundación, solo pudimos observar los vínculos que las niñas y niños generaban entre ellos mismos, con sus mamás y con las personas que tienen relación con el lugar (cuidadores, voluntarios, empresas, trabajadores, prestadores de servicio social), y no fue posible llevar a cabo alguna actividad fuera del espacio institucional, por lo que no hubo manera de presenciar cómo se vinculan en el exterior, como con sus compañeros de escuela, maestros, vecinos, etc. A pesar de esto, somos conscientes de que las significaciones imaginarias sociales que estos les atribuyen también son fundamentales e influyentes para su socialización y la formación de sus vínculos.

Reflexiones finales

A manera de conclusión, consideramos importante comenzar recalcando que el enfoque de esta investigación no estuvo inclinado a realizar un juicio o denuncia contra la Fundación, sino a observar y conocer las dinámicas que se gestan al interior, con el fin de dar cuenta de las diversas significaciones imaginarias sociales (las cuales fueron destacadas a lo largo del trabajo) y prácticas asistencialistas y adultocéntricas que son reproducidas hacia las infancias por distintos actores sociales (Estado, sociedad, familia, instituciones de asistencia social, etc.) mismos que a su vez, también están constituidos por estas significaciones.

⁴⁵ Consideramos importante mencionar que, aunque tuviéramos más tiempo, nunca seríamos capaces de abordar todos los aspectos que abarcan estos vínculos, pues es un entramado muy complejo.

Asimismo, resulta pertinente recordar que muchas de las prácticas que fueron abordadas a lo largo del trabajo, no remiten exclusivamente a la Fundación, pues durante este proceso investigativo nos dimos cuenta que son aspectos que pueden ser observados al interior de las familias consideradas “normales” o en distintas instituciones que se dedican al cuidado y protección de personas “vulnerables”; por lo que, lo observado y presentado en este trabajo puede estar presente en la vida de las niñas y niños sin importar su contexto social y por lo tanto, es un problema que no debemos individualizar ni remitir únicamente a la Fundación.

De este modo, notamos que la institución asistencialista se hace presente a partir de considerar a las niñas y niños (con madres privadas de su libertad), como vulnerables y que necesitan ser atendidos por personas capacitadas para su cuidado, bajo un enfoque de ayuda que a menudo subestima la agencia y figura de las niñas y niños, perpetuando así la noción de que son sujetos pasivos que necesitan ser rescatados, colocándolos en una posición de necesidad y dependencia.

Por otro lado, queremos resaltar que si bien al interior de la Fundación se dan diversas dinámicas en las que participan el poder, el adultocentrismo, la infantilización, etc., es indudable que su existencia aparece como un lugar necesario para aquellas madres privadas de su libertad que no tienen una red de apoyo fuera de la cárcel y que si no fuera por este establecimiento sus hijos no podrían contar con una vivienda digna, espacios de recreación, servicios de salud, de educación, etc.

Lo cual, nos lleva a retomar la importancia que la Fundación otorga a la figura materna en la vida de estas niñas y niños, pues incentiva el pensamiento de que a pesar de no encontrarse físicamente con ella, el vínculo entre ambos se mantiene presente y es significativo. Del mismo modo, podemos mencionar que las prácticas de cuidado al interior del lugar, en su mayoría son ejercidas por mujeres, lo que nos permite pensar que la Fundación busca que su personal se encuentre conformado por ellas, pues son las más “capacitadas” para cumplir con el rol de cuidar a las niñas y niños.

Además, consideramos importante seguir cuestionando el papel que juega la familia dentro de la esfera del cuidado, ya que existe una idea muy romantizada, en la que se le piensa como el lugar óptimo en el que deben crecer las niñas y niños, pues dentro de este podrá desarrollarse plena y armoniosamente; sin embargo, al interior de la familia también pueden existir situaciones de violencia y negligencia que pueden presentar un riesgo para las niñas y niños.

Por otro lado, es relevante dar cuenta de nuestra propia experiencia como investigadoras, pues a lo largo del trabajo nos enfrentamos a un constante cuestionamiento sobre aquellas significaciones imaginarias sociales que inevitablemente nos constituyen y que se vieron interpeladas desde la manera en que nos aproximamos al tema, hasta las líneas de análisis que decidimos seguir. Así, en diversas ocasiones y con ayuda de nuestra asesora, pudimos replantear ciertos aspectos de la investigación para hacernos conscientes de las implicaciones que estábamos teniendo y de cómo estas significaciones imaginarias sociales y prácticas adultocéntricas, se estaban haciendo presentes a través de nosotras; por lo que, en varios momentos tuvimos que hacer una pausa para dar cuenta de todo lo que nos estaba interpelando y así no caer en juicios, tanto hacia la Fundación como a las niñas y niños.

Por ello, buscamos resaltar la importancia de las significaciones imaginarias sociales que son atribuidas no sólo a las niñas y niños, sino también a las personas que los rodean (familia, cuidadores, voluntarios, etc.), ya que estas se entrelazan formando una red que influye directamente en la manera en que se vinculan y socializan.

Si bien, uno de nuestros principales objetivos para realizar esta investigación era escuchar la experiencia de estas infancias, conforme avanzábamos en la realización del trabajo nos dimos cuenta de cómo nuestras propias “instituciones” (aquello que nos constituye) influían en la manera en que nos aproximamos a ellos, provocando que no lográramos cumplir con este objetivo y llevándonos a reflexionar sobre la necesidad de *des-oír* lo que ya conocemos, de *cuestionar* nuestras ideas y

formas de vinculación con las infancias para dar la oportunidad de realmente escuchar la voz de las niñas y niños.

De este modo, es importante reflexionar sobre las preguntas y objetivos planteados, ya que si bien, somos conscientes de lo difícil que es alcanzar una respuesta absoluta, estas nos sirvieron de guía para abordar la problemática planteada, no obstante, reconocemos que, debido a ciertas limitaciones como el tema de la confidencialidad y las condiciones de nuestra entrada, el enfoque de la investigación se vio afectado. Por ello, al momento de planear y ejecutar la intervención, consideramos que tanto las preguntas como los objetivos no estuvieron tan presentes como hubiéramos querido.

Finalmente, consideramos relevante mencionar que en este trabajo únicamente se presenta una de las múltiples vetas de análisis que pueden ser abordadas acerca del tema, ya que se trata de una problemática bastante amplia y compleja en la que se hacen presentes diversos aspectos que no pudimos observar. Además, hacemos una invitación a reflexionar y repensar estas nociones, aproximaciones y significaciones que atribuimos a las infancias “vulnerables”, pues, a partir de pensarlos como sujetos de derechos podremos descubrir una nueva manera de vincularnos con las niñas y niños.

Bibliografía

- Agustín, S. (2014). *El sistema de protección a la infancia: una complicada red de intereses económicos y sociales que no siempre beneficia a los niños*, en N. Empez, (coord.). *Dejadnos crecer Menores migrantes bajo tutela institucional*. Barcelona, Virus Editorial, pp. 23-40).
- Alayón, N. (1980). *El asistencialismo en la política social y en el Trabajo Social*. *Revista Acción Crítica*, 7(10), 1-10.
- Aldana Gastaminza, F. (2018). *Infancias institucionalizadas: ¿objetos de protección o sujetos de derecho?* *Anuario Temas en Psicología*, 4, 125-133.
- Araque Hontangas, N., (2009). *El Voluntariado a través de los cambios legislativos y funcionales*. *Prisma Social*, (2), 1-20.
- Arendt, Hannah. (2020) "La crisis en la educación" en *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Ediciones Península. México.
- Bassols, Miquel., (2020). *Autoridad y autoritarismo. Una lectura desde el psicoanálisis*. Zadic España.
- Baz, M. (1998). *La dimensión de lo colectivo: reflexiones en torno a la noción de subjetividad en la psicología social* en Jaidar I. et. al. *Tras las huellas de la subjetividad*, UAM-X, México.
- Betancourt M. L., Rodríguez Guarín M. & Gempeler Rueda J. (2007). *Interacción madre-hijo, patrones de apego y su papel en los trastornos del comportamiento alimentario*. *Universitas Médica*, vol. 48, núm. 3, 2007, pp. 261-276.
- Carballeda, Alfredo. J. (2014). *La intervención social en los escenarios actuales: una mirada al contexto y el lazo social*. *Revista Intervención*, (3), 57-60.
- Carrizosa, S., Pérez, C., & Martínez, M. A. S. (2021). *El cuidado. Perspectivas y debates en tiempos*. *TRAMAS. Subjetividad y procesos sociales*, (56), 9-13.
- Casanova, P., Soto Martínez, A., Reygadas Robles, R., Encontrilla Valdez, A. (1999). *La sociedad intervenida: Relatos de Patricia Casanova sobre psicología social, niñez y asistencia*. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, División de Ciencias Sociales y Humanidades.
- Castel, R. (1984) *La gestión de los riesgos. De La anti-psiquiatría al post-análisis*. Editorial Anagrama, Barcelona.

- Castoriadis, C. (2002) *Institución primera de la sociedad e instituciones segundas. Figuras de lo pensable (Las encrucijadas del laberinto VI)*. Fondo de Cultura Económica. México, pp. 115-126.
- Castoriadis, C. (2006) *Las significaciones imaginarias en Una sociedad a la deriva*, Katz, Bs. As., Argentina.
- Ceminari, Y., & Stolkiner, A. (2018). *El cuidado social y la organización social del cuidado como categorías claves para el análisis de políticas públicas*. In X.
- Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXV Jornadas de Investigación XIV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Conde, J. (2014). *Hacia una ley de cuidados alternativos para la infancia en la Ciudad de México*. Revista de Derechos Humanos, XII (4), 45-50.
- Corona Caraveo, Y., Morfin, M., & Quinteros, G. (2005). *El juego como círculo mágico*. En Corona Caraveo, Y., & Del Río Lugo, N., *Antología del Diplomado: Derechos de la infancia. Infancia en riesgo*. 137-154. Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.
- Coronel Cabanillas, A. I., & Gastélum Escalante, J. A. (2020). *Maternidad en los centros penitenciarios de Sinaloa, México*. FEMERIS: Revista Multidisciplinar De Estudios De Género, 5(1), 45-66.
- Comisión Nacional de Derechos Humanos, CNDH. (2022). Diagnóstico Nacional de Supervisión Penitenciaria
- Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos. (16 de junio del 2016). Artículo 36. [Título II]. Ley Nacional de Ejecución Penal. DOF: 09-05-2018
- Fernández, A. M. (2008). *Las lógicas colectivas. Imaginarios, cuerpos y multiplicidades*. Biblos.
- Foucault, M. (1975, 1976). *Clase del 14 de enero de 1976 en Microfísica del Poder*, La piqueta, España.
- Foucault, M. (1988). *El sujeto y el poder en Dreyfus y Rainbow*, Michel Foucault: Más allá del estructuralismo y la hermenéutica, Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Fletes Corona, R. (2004) *Asistencia social: alcances y limitaciones*. Estudios Jaliscienses 55.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF. (2018) Los derechos de la infancia y la adolescencia en México.

- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF Argentina. (s.f.). Más allá de la prisión: El impacto del encarcelamiento de las madres en la infancia y la adolescencia.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF. (2018) *Aprendizaje a través del juego; Reforzar el aprendizaje a través del juego en los programas de educación en la primera infancia*. Sección de educación en colaboración con Lego Foundation. New York. EE. UU.
- Fuentes Rebollo, M. J., & Melero Zabal, M. (1992). Las amistades infantiles: desarrollo, funciones y pautas de intervención en la escuela. *Revista Investigación en la Escuela*, 16, 55-67.
- García Canal, M. (2004). *La resistencia. Entre la memoria y el olvido*, en Resistencia: Tercer Simposio Internacional sobre Teoría del Arte Contemporáneo. Ed. Patronato de Arte Contemporáneo,
- García Ros, E. (2012). *El cuento infantil como herramienta socializadora de género*. *Cuestiones pedagógicas*, 22, 329-350.
- Georges, J. (1990). "Introducción: Por una pedagogía poética" y "El niño y el doble lenguaje". En *Los senderos de la imaginación infantil. Los cuentos. Los poemas. La realidad*. Fondo de Cultura Económica, 9-31.
- Gómez Plata, M., & Salcedo Zanabria, M. (2010). *Tutela y minoridad: nociones vinculadas al desamparo infantil*. *Anuario de investigación*, 481-503.
- Gómez Plata, M. y Zanabria Salcedo, M. (2014). *La infancia en situación de desamparo ante nuevas modalidades y alternativas de atención*. *Revista de Derechos Humanos*, XII (4), 9-14.
- Gómez Plata, M., (2006). *Los derechos de la infancia, entre miedos y crueldades. Notas sobre los riesgos sociales en la infancia*. *El Cotidiano*, 21(135), 50-57.
- González Barea, E. & Rodríguez Marín, Y. (2020). *Estereotipos de género en la infancia*. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 36, 125-138. DOI: 10.7179/PSY 2020.36.08.
- González Inciarte, A., Sánchez de Calles, G. & Ocando Rodríguez, F. (2010). Consecuencias psicosociales en niños cuyas madres se encuentran cumpliendo pena privativa de libertad. *Revista de Ciencias Sociales*, 16(1), 154-165.

- Goffman, Erving. (2001) *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Guber, R. (2011) *La observación participante*. En *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano: reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo* (pp. 323-323). Buenos Aires: Paidós.
- Ibañez Ibarra, A. & Mendoza Romero, M. (2018). *Niñez y adolescencia institucionalizadas en casas hogar*. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 20(4), 1532-1555.
- Ibañez, T. (2005) *Michel Foucault. En contra de la dominación*. España: Grecia.
- INEGI (2015) *Censo de Alojamiento de Asistencia Social (CAAS)*.
- Lanestosa Baca, U. (2021). *Cuidado infantil: ¿una responsabilidad femenina? El cuidado infantil en México. El caso de las estancias infantiles para apoyar a madres y trabajadoras*. *TRAMAS. Subjetividad Y Procesos Sociales*, 32(56), 17-55.
- Larrosa, J. (2020). *El enigma de la infancia en Pedagogía Profana*. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación. *Novedades Educativas*, Argentina.
- Larrosa, J. (2006). *Sobre la experiencia*. *Aloma. Revista de Psicología i Ciències de l'Educació*, 2006, num. 19, p. 87-112.
- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Ediciones Paidós.
- Lévi-Strauss, C. (2010). *La familia. Lecturas de antropología social y cultural. La cultura y las culturas*, 195.
- Lima, L. (2021). *Infancias institucionalizadas*. In XII Congreso Argentino de Antropología Social (CAAS) (La Plata, junio, julio y septiembre de 2021).
- Lozano Maldonado, M. J., Zornoza Gutiérrez, M. & Jiménez Yubero, S., (2020). *El sistema de protección a la infancia y adolescencia (re)pensado desde las Epistemologías del Sur*. *Revista de Paz Y Conflictos*, 13(1)., 7-33.
- Masschelein, J. (2003). *El alumno y la infancia: a propósito de lo pedagógico*. *Revista Educación y Pedagogía*, (36), 61-68.

- Martínez, L. (2007). *La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación*. *Revista perfiles libertadores*, 4(80), 73-80.
- Mieles, M. & García, M. (2010). *Apuntes sobre socialización infantil y construcción de identidad en ambientes multiculturales*. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 809-819.
- Moliner, R. (2005). *La familia como espacio de socialización de la infancia*. Yolanda Corona y Norma del Río Lugo (coords.), *Antología del diplomado Derechos de la infancia*. Infancia en riesgo, UAM/Universitat de Valencia, México, 59-77.
- Narodowski, M. (2011). *Sentidos posibles de la infantilización*. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(60), 11-15.
- Nava Calderón, M. (2020) *Padres privados de libertad, competencias parentales y el desarrollo psicológico de los hijos*. Tesis de Licenciatura. Pontificia Universidad Católica Argentina.
- Oudhof, H., Mercado, A., & Robles, E. (2019). *Cultura, diversidad familiar y su efecto en la crianza de los hijos*. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, 14(48), 65-84.
- Papalia, D, Martorell, G. & Duskin Feldman, R. (2015). *Acerca del desarrollo humano*. En *Desarrollo Humano*. (13ª ed.). Mc Graw Hill, 2-47.
- Patierno, Nicolas. (2018) *Educación y autoridad en Hannah Arendt: una relectura contemporánea de La crisis de la educación*. *Tempos e espaço em educação*. São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 11, n. 27, p. 187-200.
- Peña Cuanda, M. C. (2011). *Intervención de la infancia: ¿se ha transformado la esencia de la asistencia?* *Desacatos*, (36), 149-168.
- Pichón-Riviere, E. (1985). *Teoría del vínculo*. Buenos Aires. Ediciones Nueva Visión.
- Ponce Gustavo, D. (2002) *Los hijos invisibles del Estado: Consecuencias en la vida adulta de la tutela estatal*. Instituto Interamericano del Niño, Montevideo, UY; IIN.
- Pussetto, M. (2016). *Entre niñez, estado y adultocentrismo. Cercanías y distancias desde una práctica extensionista*. *Crítica y Resistencias: Revista de conflictos sociales latinoamericanos*, (2), 188-205.
- Reinserta (2023). Recuperado de <https://reinserta.org/>
- REINSERTA e Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES). (2017). *Diagnóstico de las circunstancias en las que se encuentran las hijas e hijos de las mujeres*

privadas de su libertad en once centros penitenciarios de la República Mexicana. Propuesta de políticas públicas para atender de manera integral sus necesidades más apremiantes.

Reygadas Robles, R. (2006) *Génesis social de la promoción*. *Revista Vinculando*, 4(1)

Ríos Miranda, A., & Toledo González Pastor, L. F. & (2020). *La infancia institucionalizada: de control y tecnologías del yo*. *Política y Cultura*, (53), 9-38.

Rodríguez Juárez, G. (2016). *Situación de los niños, niñas y adolescentes privados de cuidados parentales en México*. *Entretextos*, 8(22), 1-14.

Romero Garza, A. (2014). *Infancias y adolescencias institucionalizadas. Ruta y destino de jóvenes en casa hogar* (Doctoral dissertation, Universidad Autónoma de Nuevo León).

Rosenberg, J. (2009). *La niñez también necesita a su papá: hijos e hijas de padres encarcelados*. Publicaciones Sobre los Refugiados y los Derechos Humanos.

Sánchez Barrera, C. J. (2015). *Primera infancia tras las rejas: ¿víctimas silenciosas del encarcelamiento?*

Sánchez, M. (2006). *Disciplina, autoridad y malestar en la escuela*. *Revista Iberoamericana*. De Educación, 41(1).

Savater, F. (1997). *El aprendizaje humano* en El valor de educar. Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América Latina, México.

Secretaría de Seguridad y Protección Ciudadana, Cuaderno Mensual de Información Estadística Penitenciaria Nacional, marzo de 2021.

Sepúlveda Ramírez, M. G., Castro Delgado, C., Hernández Morales, D., Hernández Madrid, C., Hernández Mura, A. M., Martel Werner, P., Osorio Inostroza, E., Pereira Araya, C., Saldías Rupallán, C., Saldívar Bórquez, F., Sepúlveda Ramírez, M. G., Silva Chévez, C., Suárez Soto, C., Vargas Sepúlveda, A. y Vieyra Maldonado, M. (2012). *Psicoterapia evolutiva constructivista en niños y adolescentes: métodos y técnicas terapéuticas*. *Juegos, imágenes, diálogos*.

Simkin, H., & Becerra, G. (2013). *El proceso de socialización. Apuntes para su exploración en el campo psicosocial*. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, XXIV (47), 119-142.

Soto Martínez, A., (2011). *La discapacidad y sus significados: notas sobre la (in)justicia*. *Política y Cultura*, (35), 209-239.

- Soto Martínez, A. & Reygadas Robles, R. (2020) De problemas de investigación, procesos metodológicos y configuración de experiencias, en Pensamiento y praxis en la investigación social, Flores, J., Gil, V. & Rosas, A. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Suárez Palacio, P. A. & Vélez Múnera, M. (2018) El papel de la familia en el desarrollo social del niño: una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación parental en *Psicoespacios*, Vol. 12, N.20, pp. 173-197.
- Tabbush, C., & Gentile, M. F. (2015). *Emociones tras las rejas: maternidad y crianza en cárceles federales argentinas*.
- Toledo, L., & Miranda, A. (2020). La infancia institucionalizada: mecanismos de control y tecnologías del yo. *Política y Cultura*, (53), 9-38.
- Toscano Godines, J. F. (29 de junio de 2020). *Las niñas y niños invisibles en las cárceles de México*.
- Valderrama Ponce, M. J. (2006). *El cuidado: ¿una tarea de mujeres?* *Vasconia*, 35, 373-385.
- Valverde, L. (1993). El diario de campo. *Revista trabajo social*, 18(39), 308-319.
- Vignale, S. P., (2009). *Infancia y experiencia en Walter Benjamins: Jugar a ser otro*. *Childhood & Philosophy*, 5(9), 77-101. Fuentes y Melero 1992
- Villalta, C., Gesteira, S., & Graziano, F. (2019). *La construcción de significados sobre la maternidad en prisión. Mujeres presas en cárceles de la provincia de Buenos Aires, Argentina*. *Desacatos: Revista de Ciencias Sociales*, (61), 82-97.
- Vives, J., Lartigue, T. & Córdova, A. (1994) *En Apego y vínculo, Materno-Infantil*, Universidad de Guadalajara, Asociación Psicoanalítica Jalisciense. Guadalajara, Jalisco, México.

Anexos

Anexo 1. Planeación de actividades solicitada por la Fundación

En la siguiente tabla, se podrán observar las propuestas de las actividades a realizar con las niñas y niños, así como los días tentativos.

Nota: Tanto las actividades como la duración de las mismas están sujetas a cambios de acuerdo a la cantidad de niñas y niños y sus respectivas edades.

<p>Lunes 27 de noviembre</p> <p><i>La ruleta de los nombres</i></p> <p>Con el fin de conocernos, realizaremos una ruleta con todas las letras del abecedario y de acuerdo con la letra que salga, aquellos cuyos nombres empiecen con esa letra deberán presentarse.</p> <p style="text-align: right;">Duración aproximada: 20 minutos.</p> <p><i>El monstruo de colores</i></p> <p>Leeremos el cuento “el monstruo de colores” a las niñas y niños, posteriormente realizaremos una actividad en la cual se les proporcionarán pinceles y pinturas de colores de acuerdo con las emociones que predominan en ellos, para que después pinten el monstruo (que seremos nosotras envueltas en papel).</p> <p style="text-align: right;">Duración aproximada: 40 minutos.</p> <p>Objetivos de la sesión: Fomentar la identificación de las emociones propias y ajenas, lograr conocer a las niñas y niños y poder generar un ambiente de confianza para las futuras sesiones.</p>
<p>Lunes 4 de diciembre:</p> <p><i>Juegos cooperativos</i></p> <p>Se formarán equipos de 3 integrantes, se les otorgará un globo por equipo y deberán intentar mantener el globo en el aire sin soltarse las manos.</p> <p style="text-align: right;">Duración aproximada: 30 minutos</p> <p>Se formarán parejas en donde tendrán que utilizar estambre y una liga la cual servirá como una especie de gancho para agarrar un vaso de plástico de una mesa y apilarlo en la otra, hasta formar una torre de vasos.</p>

Duración aproximada: 30 minutos

Objetivos de la sesión: Incentivar el trabajo en equipo, la comunicación, la convivencia y trabajar en su motricidad fina y gruesa.

Lunes 11 de diciembre:

Bailando con los colores

Se pegarán en el piso hojas de distintos colores y se les pedirá que bailen al ritmo de la música, cuando esta se detenga se les asignará un color en específico para que las niñas y niños observen y pisen el color correcto.

Duración aproximada: 30 minutos

Ponle la cola al burro

Se pegará una imagen de un burro en una pared y se dividirá al grupo a la mitad para formar dos equipos, en cada turno se le vendará los ojos a uno de los integrantes, el cual tiene que ponerle la cola al burro mientras el resto de su equipo lo guía y ayuda.

Duración aproximada: 30 minutos

Objetivos de la sesión: Fomentar el trabajo en equipo, la armonía, confianza, escucha, coordinación, comunicación, concentración y trabajar en su motricidad gruesa.

Lunes 18 de diciembre:

Se leerá el cuento de el "Secreto de la familia mono" para después pedirles que hagan un dibujo de su familia, su escuela y sus amigos.

A través del dibujo se busca facilitar y fortalecer en las niñas y niños la comunicación que tienen con los demás y con ellos mismos.

Duración aproximada: 60 minutos

Objetivos de la sesión: Facilitar y fortalecer en las niñas y niños la comunicación que tienen con los demás y conocer la manera en que ven e interpretan el mundo a través del dibujo.

Lunes 8 de enero:

Pulseras motivacionales

Se les proporcionará una variedad de pulseras motivacionales de papel para que elijan una de su agrado y puedan decorarla libremente con ayuda del material proporcionado.

Duración aproximada: 30 minutos

El árbol de la amistad

En esta actividad se les contará el cuento “Hasta que podamos abrazarnos” para que al final las niñas y niños escriban y decoren en un papelito las características de un buen amigo, para que después puedan pegarlos en un árbol que nosotras les proporcionaremos.

Duración aproximada: 30 minutos

Objetivos de la sesión: Reforzar el valor de la amistad, fortalecer los vínculos que establecen entre ellos y trabajar en la percepción que tienen de sí mismos.

Lunes 15 de enero:

Actividad libre

Para dar cierre a las sesiones con las niñas y niños, buscaremos tener una plática reflexiva y de despedida, donde se hablará de los sentimientos que surgieron a lo largo del tiempo que trabajamos juntos y los aprendizajes obtenidos.

Objetivos de la sesión: Conocer cuál fue la experiencia de los niños durante las semanas trabajadas, cómo se sintieron y cuáles fueron sus aprendizajes.

Anexo 2. Nuevas actividades “tomando en cuenta” los intereses de las niñas y niños

En la siguiente tabla se encuentran las nuevas actividades que implementamos con las niñas y niños.

Decoración de piñatas

Les proporcionaremos piñatas individuales en forma de muñeco de jengibre para que las niñas y niños la decoren a su gusto con stickers, pompones, plumones, etc.

Además, les brindaremos una bolsa individual de palomitas caseras.

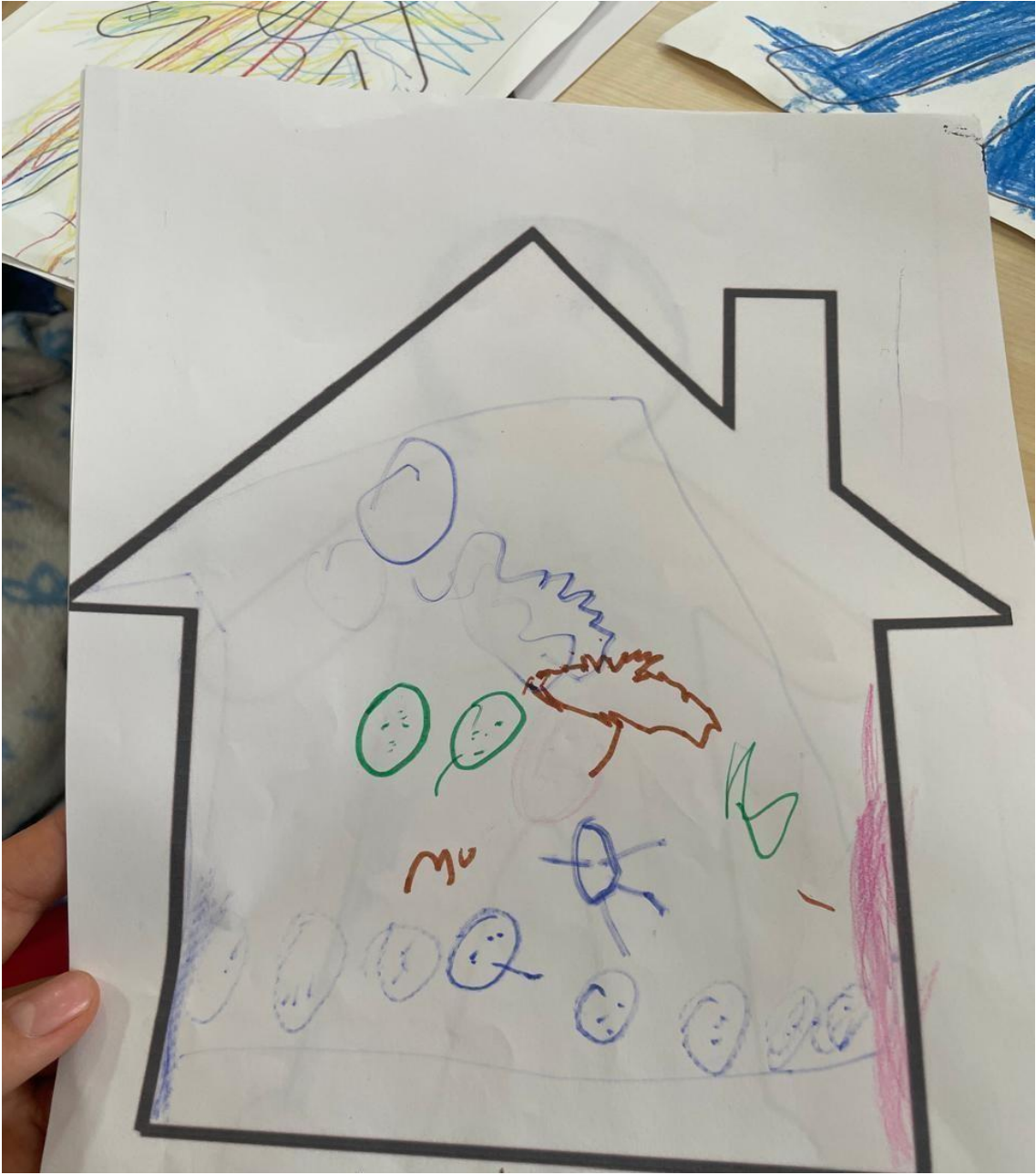
Hacer muñecos de nieve

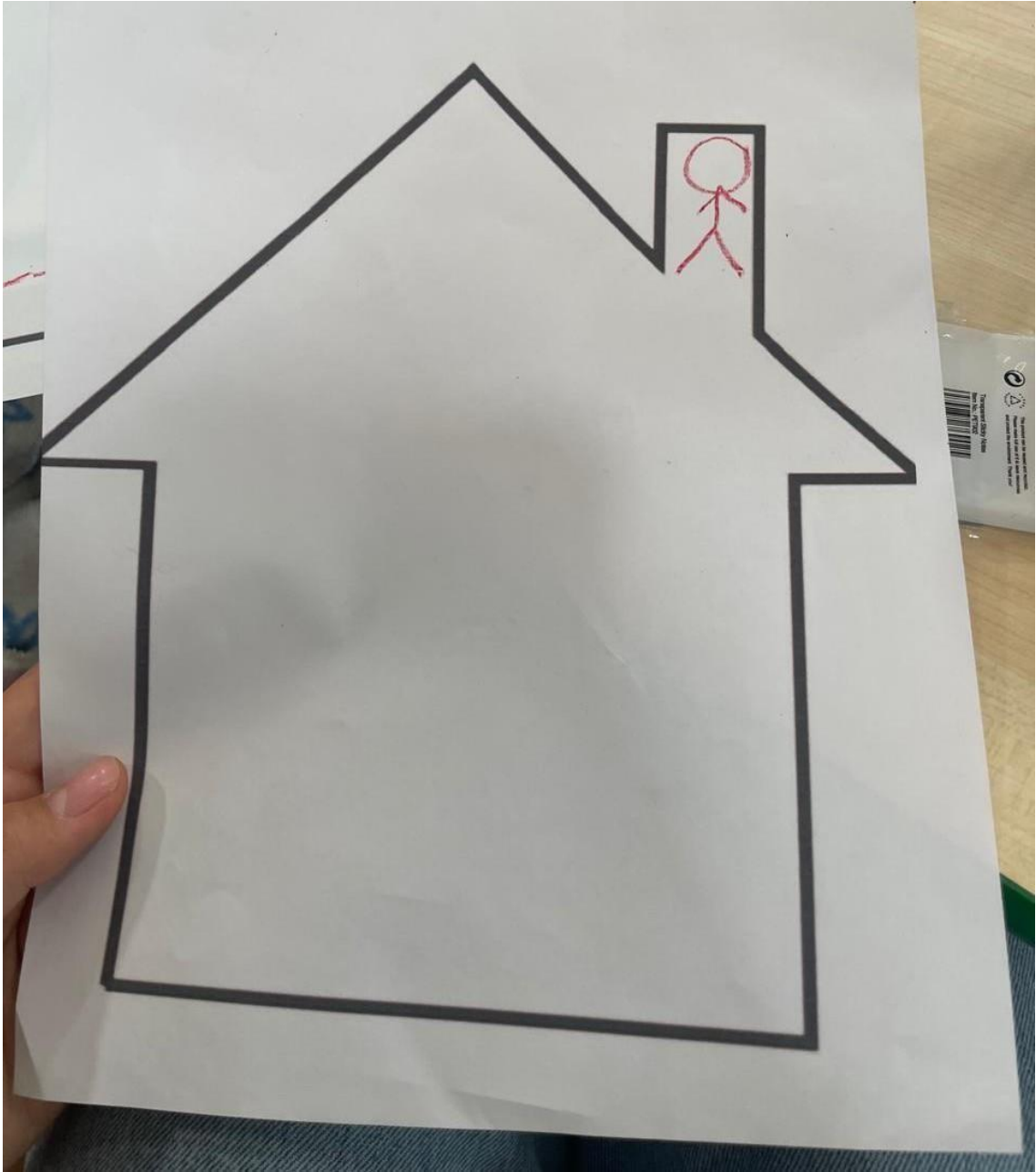
Les proporcionaremos a cada uno un plato de unicel con bicarbonato y agua, con la finalidad de simular nieve artificial y que puedan formar un “muñeco de nieve” el cual será decorado con lentejuelas, listón, etc.

Dibujarse a sí mismos y su casa

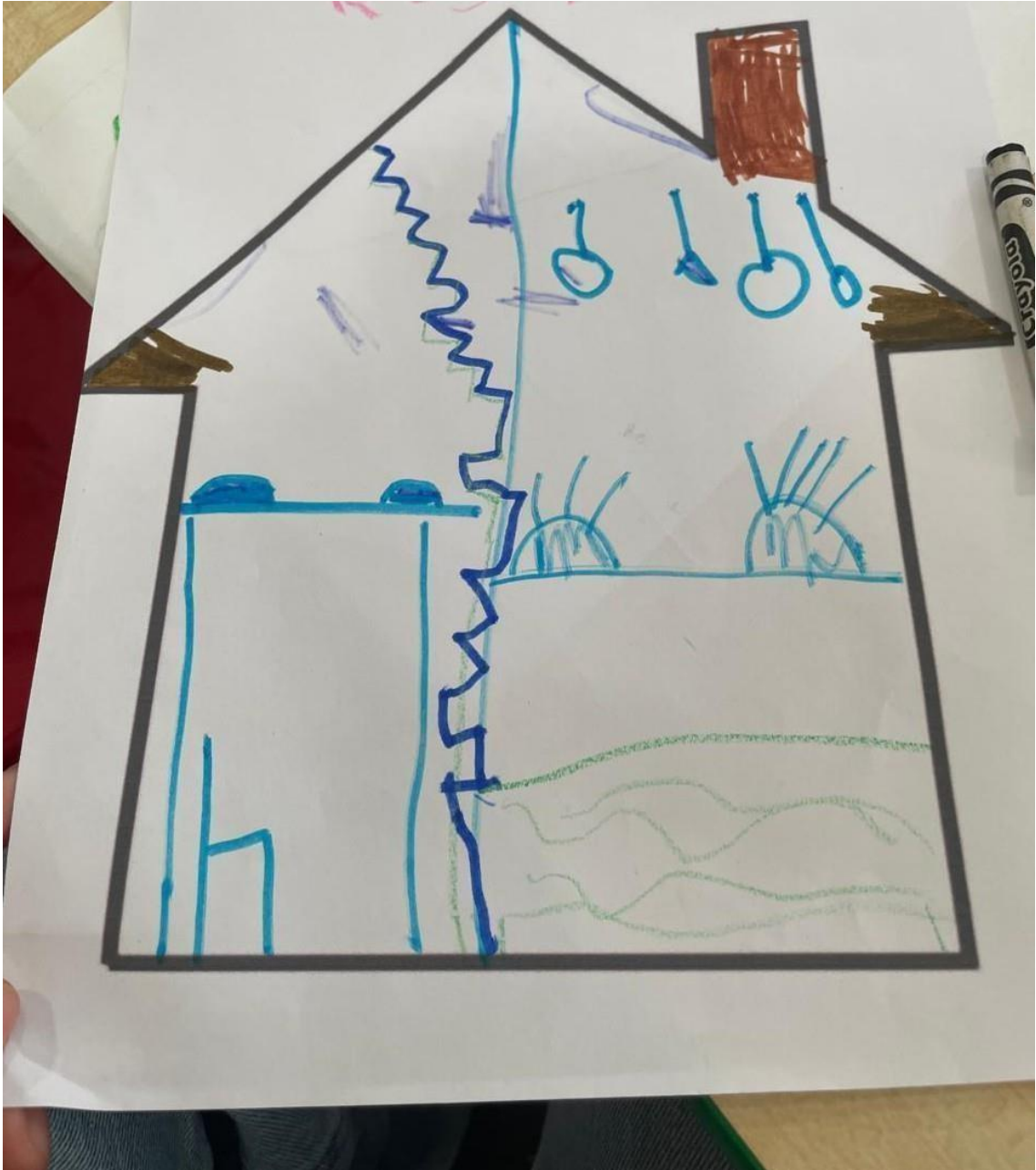
Les proporcionaremos dos hojas, una con una silueta humana y otra con el contorno de una casa. En la primera se dibujarán a sí mismos y en la segunda dibujaran la percepción que tienen de como se conforma un hogar.

Anexo 3. Dibujos de lo que las niñas y niños consideran un hogar









Anexo 4. Dibujos de las niñas y niños







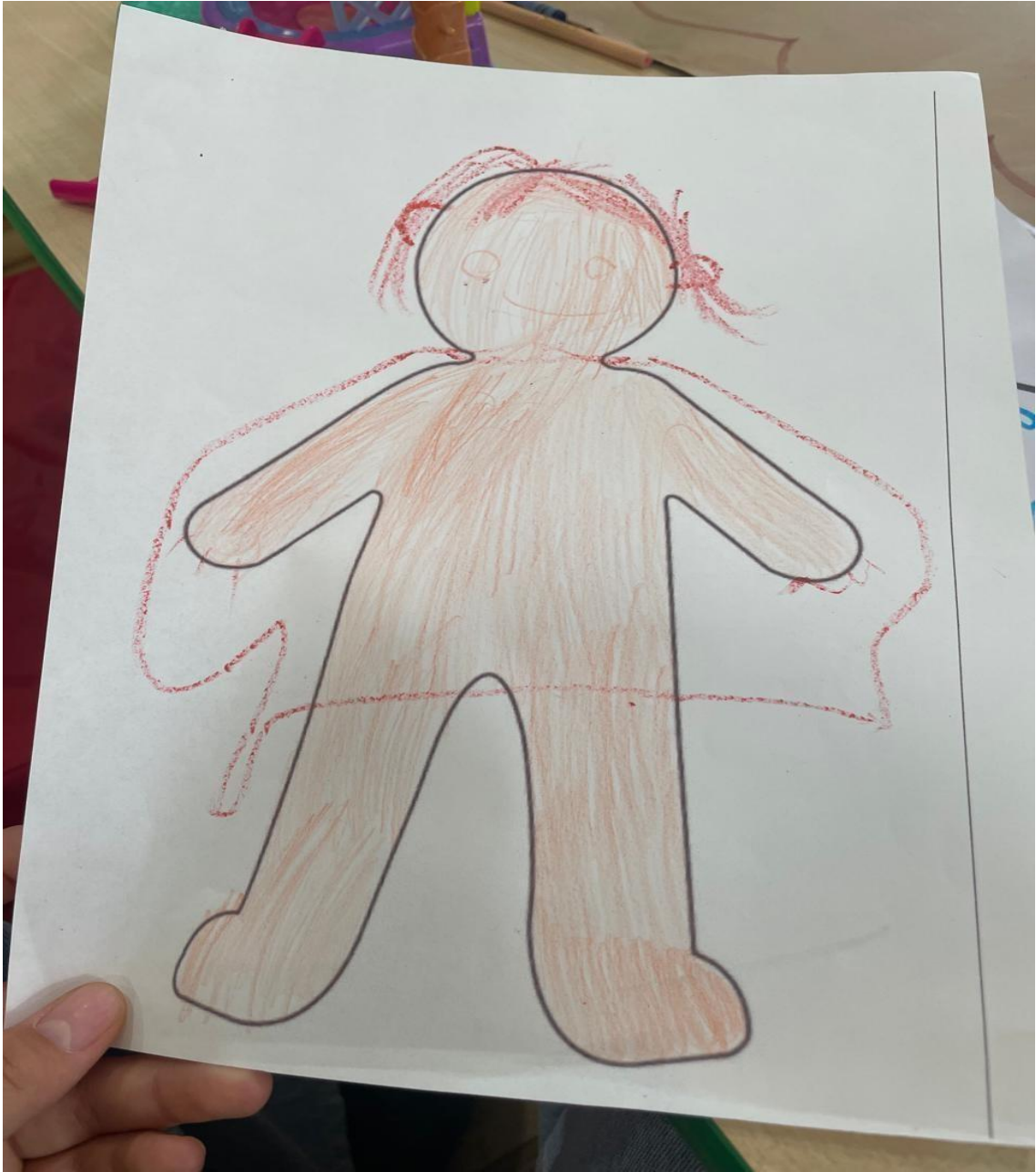


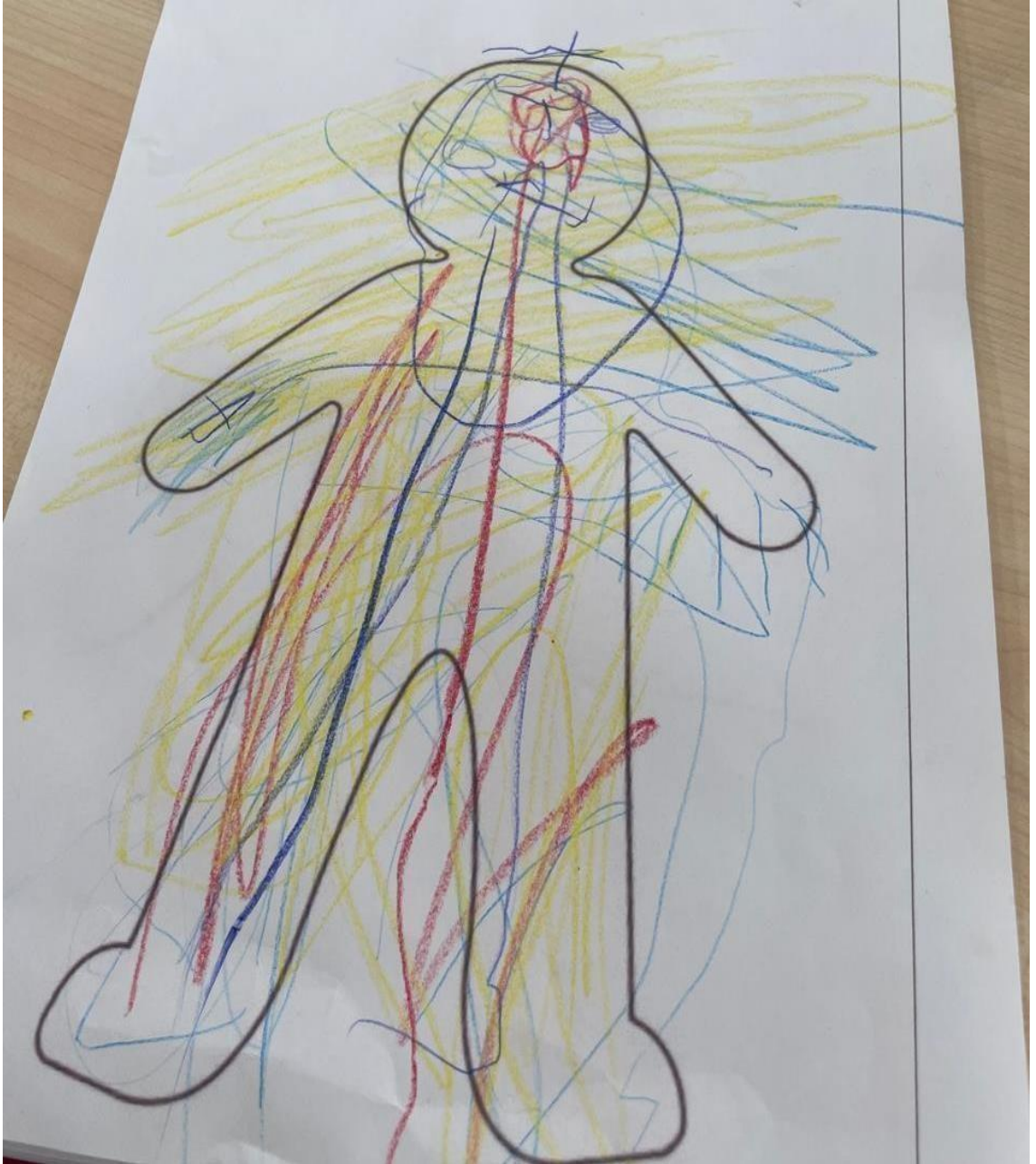


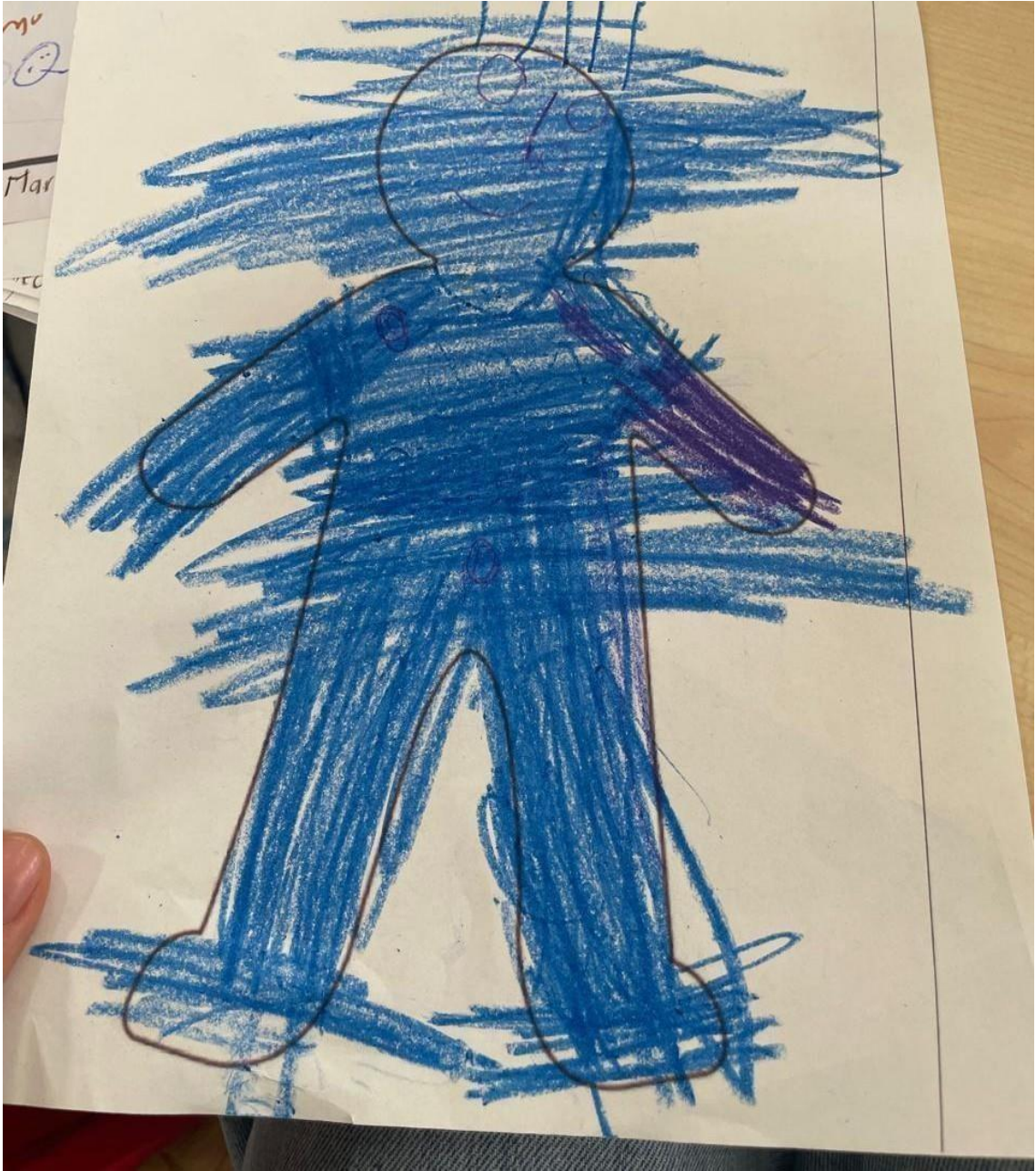
n. 1

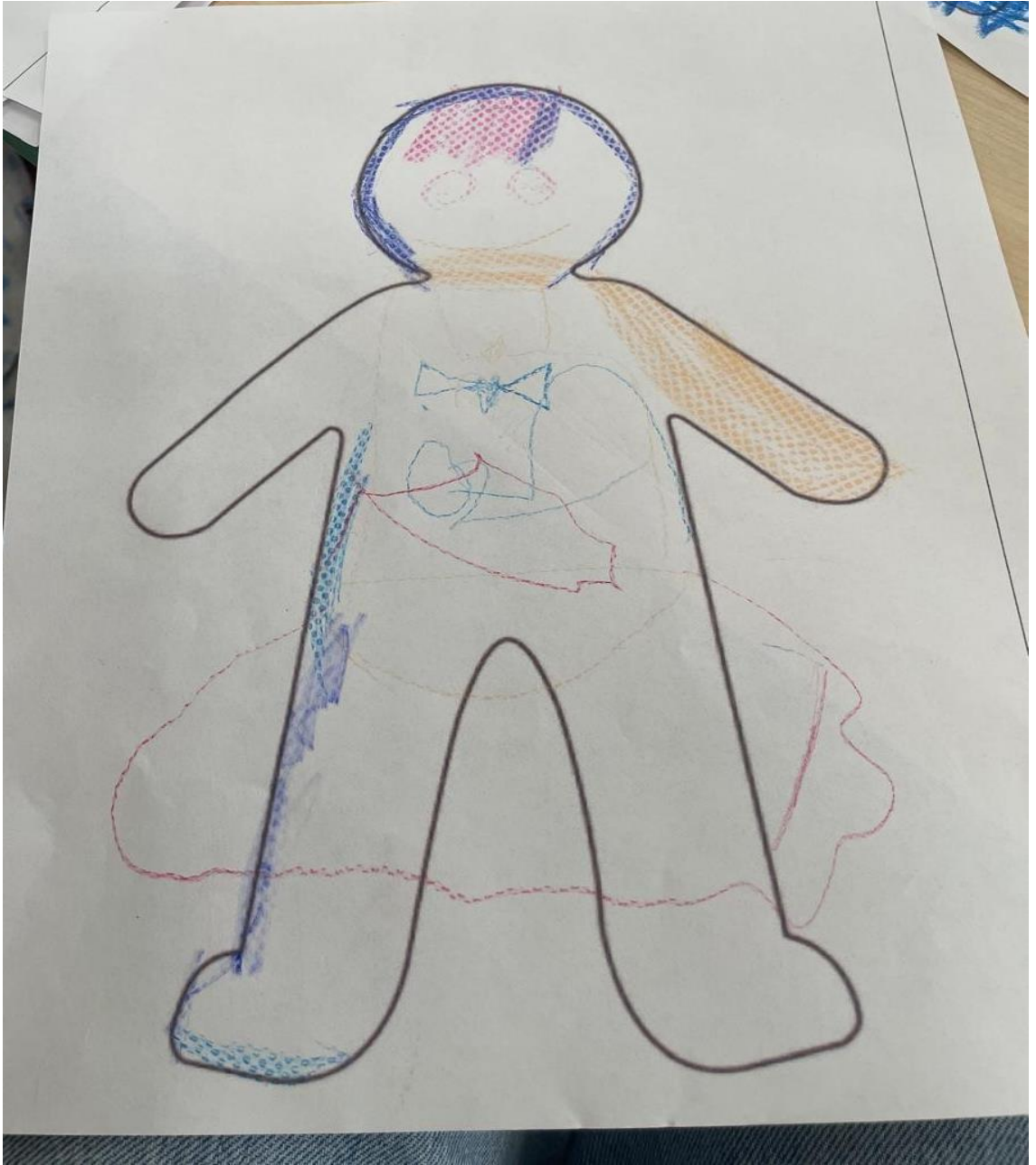












Anexo 5. Imágenes de las actividades realizadas al interior de la Fundación





