



ÁREA 3. CUADERNOS DE TEMAS GRUPALES E INSTITUCIONALES

(ISSN 1886-6530)

www.area3.org.es

Nº28 – Invierno 2024

Muros del orden, infancia desatada, alba del caos. Intervención psicosocial con niños de los Hogares Providencia IAP Padre Chinchachoma

Yeny Fernanda García Palacios¹, Aldo Reyes González², Mina del Carmen Rocha Hernández³, Xdoani Maye Vázquez Hernández⁴, Mayleth Alejandra Zamora Echegollen⁵

INTRODUCCIÓN: EL ALBA DEL CAOS

Orden y caos, una dualidad que nos confrontó con tan sólo ingresar a la casa hogar. Lo que polarizó nuestra visión fue la primera impresión: No vimos el tono lúgubre y sombrío que nos decía la cultura acerca de los orfanatos, sino un aparente color rosa. Esta tranquilidad y orden nos sorprendió al ingresar a Hogares Providencia I.A.P. Padre Chinchachoma, donde nos recibió la imagen de una enorme escalera en espiral, galardonada con peluches de distintos tamaños y formas que parecía llegar al cielo.

¹ Estudiante de la Licenciatura en Psicología, Universidad Autónoma Metropolitana unidad Xochimilco.

² Estudiante de la Licenciatura en Psicología, Universidad Autónoma Metropolitana unidad Xochimilco.

³ Estudiante de la Licenciatura en Psicología, Universidad Autónoma Metropolitana unidad Xochimilco.

⁴ Estudiante de la Licenciatura en Psicología, Universidad Autónoma Metropolitana unidad Xochimilco.

⁵ Profesora-investigadora tiempo completo, Departamento de Educación y Comunicación, Universidad Autónoma Metropolitana unidad Xochimilco. Candidata a Investigadora del Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras (SNI).

La escalera daba a una pequeña antesala, iluminada con cálidas luces que destacan cuentos, baratijas y juguetes; paredes cubiertas con noticias acerca de los logros de la institución, retratos del fundador, el padre Chinchachoma; y un gran cuadro de la Virgen de Guadalupe. Aún asombrados, nos apresuramos a acordar los detalles con el director de la casa hogar: fechas, modos y demandas. Todo en un trato formal, casi burocrático, con seriedad, pero también con entusiasmo.

Después de un par de pláticas con los encargados de la institución, en nuestra primera visita directa con las niñas nos llevamos una gran sorpresa. Todo comenzó con algunas de las veinticuatro niñas formadas ante nosotros, mientras otras se incorporan justo después de terminar de bañarse.

Luego, empezamos la dinámica de encuadre “el juego de la telaraña”⁶, las niñas jugaban entre risas, cuando de repente apareció ante nosotros una figura de una pequeña y extraña mujer. Se acercaba mucho a las niñas, una por una, sin ningún orden. A cada paso, podíamos escuchar un murmullo entre tierno y un poco aterrador que decía: “¿No te acuerdas de mí?”. Nos incomodó su presencia, ya que nos habían advertido que no se debía acercar tanto a las niñas. Sin embargo, continuamos con nuestra labor, aunque algo contrariados.

Las niñas pronto se dispersaron ante el tedio de la repetición y el tiempo, unas distraídas por las paletas que ofrecía la mujer, otras entretenidas en pequeños juegos, mientras tanto, nuestras actividades quedaban en medio del lío. La situación se descontroló rápidamente: había llanto en una pelea por paletas, gritos, empujones, una niña que insistía en ser cargada, mientras tres grupos diferentes querían jugar otras cosas. Era un caos, ahí fue donde nos preguntamos: “¿Será nuestra falta de experiencia?” mientras nos lanzábamos miradas de pánico entre nosotros.

De repente, llegaron diferentes grupos de jóvenes y adultos, y sin decir nada, tomaron a distintas niñas para practicar otras actividades en el mismo patio, todas al mismo tiempo. Todo un verdadero caos.

Nos encontramos en lo que parecía un circo: balones de básquetbol rebotando por todos lados, pelotas de fútbol volando, las niñas que jugaban a los “encantados” se quedaron

⁶ La actividad consistió en formular preguntas. Las niñas lanzan una madeja de estambre a la persona que desean dirigir una pregunta, sin soltarlo. Mientras sostienen el estambre entre los dedos para ceder la palabra y explorar las diversas respuestas, se va formando una telaraña que simboliza cómo todas las preguntas están interconectadas. Entre las preguntas más frecuentes, destacaron los colores favoritos y la comida.

quietas, como estatuas en medio del tumulto, mientras los practicantes de “karate” daban patadas a su alrededor. Todo esto bajo la mirada de adultos, cocineros, vigilantes, pasantes y extraños que observaban el espectáculo como si fuera algo normal, tan esperado como que salga el sol por las mañanas.

* * *

La imagen que presentamos como apartado introductorio, da cuenta de la complejidad que representó la intervención en Hogares Providencia I.A.P. Padre Chinchachoma, ubicado en la Ciudad de México. Este establecimiento es parte de un conjunto de instituciones de asistencia de carácter privado, fundadas en 1979 por el Padre Alejandro García Duran de Lara, también conocido como el “Padre Chinchachoma”⁷ (Hogares Providencia, IAP, 2023).

Actualmente, estos conjuntos de establecimientos albergan a niñas y juventudes diversas y que no necesariamente se encuentran en situación de “orfandad”, sino que están en contextos de pobreza y de violencia, por lo que muchas de estas niñas cuentan con familia nuclear y extensa que pueden visitar los fines de semanas y en vacaciones (Hogares Providencia, IAP, 2023).

En total son cuatro establecimientos: el Hogar San José de Calasan que alberga a niñas de la primera infancia (del nacimiento hasta los 6 años); el Hogar Alegría, que atiende a niños varones de los 6 a los 18 años; el Hogar San Ignacio de Loyola, que recibe a niñas y adolescentes mujeres de los 12 a los 18 años; y el Hogar Sonrisa, que alberga niñas de los 7 a los 11 años (Hogares Providencia, IAP, 2023).

El terreno de intervención fue construido en el Hogar Sonrisa a partir de la demanda del módulo VII titulado “Desarrollo y Socialización II” perteneciente a la licenciatura en Psicología de la Universidad Autónoma Metropolitana unidad Xochimilco, que tiene como propósito discutir y problematizar las dimensiones afectivas y cognoscitivas del proceso de socialización en las infancias y la pubertad, con el fin que los estudiantes sean capaces de construir espacios de reflexión, expresión corporal, actividades lúdicas, artísticas y científicas en grupos de niños, padres y educadores (Plan de estudios, 2018).

Para ello, el módulo se articula a partir de un proceso investigativo que estudiantes y profesores se proponen problematizar desde un tema y un problema eje. El tema-eje indica “estudiar la construcción psicosocial de la subjetividad en la infancia, a partir de las

⁷ Que significa “cabeza sin cabello”.

interacciones en los grupos de pares y el diseño de programas de intervención a nivel preventivo” (Plan de estudios, 2018).

En ese sentido, la propuesta modular consiste en realizar un trabajo de análisis y cuestionamiento constante alrededor de una infancia histórica y socialmente situada y, por tanto, construida (Anzaldúa, 2012). Para cumplir con estos objetivos, el plan de estudios nos propone tres unidades de un componente teórico y uno teórico metodológico, que tienen como propósito articularse en torno al problema-eje “¿Cuál es la construcción psicosocial de la infancia y la pubertad en diversos grupos?” (Plan de estudios, 2018).

Por ello, nos pareció de suma importancia abordar las infancias institucionalizadas, dado a que el desarrollo infantil particularmente en las dimensiones afectivas y cognoscitivas, se encuentra profundamente configurado por las dinámicas de socialización que ocurren en diversos contextos.

En el caso de las infancias situadas en instituciones asistenciales, como Hogares Providencia I.A.P. Padre Chinchachoma, los vínculos entre pares adquieren una relevancia fundamental para su proceso de configuración y desarrollo psicosocial. Considerando que el contexto de institucionalización produce una sociabilidad y una subjetividad infantil singular, en tanto que se encuentran en situaciones donde las condiciones afectivas y de cuidado difieren de las que tradicionalmente se encuentran en el núcleo familiar “tradicional”⁸.

De este modo, nos preguntamos: ¿Cómo se produce la sociabilidad entre pares en la configuración de las infancias dentro la institución asistencial Hogares Providencia IAP Padre Chinchachoma?

Para ello, en los siguientes apartados abordaremos los resultados del trabajo de intervención realizado en los meses de agosto y septiembre del 2024 con un grupo de niñas de 7 a 11 años. Presentamos primeramente un apartado de metodología, donde se explicita la fundamentación y decisiones metodológicas, así como las técnicas y el terreno donde se llevó a cabo la investigación. Posteriormente, se desarrollaron los ejes analíticos emanados en el terreno, como la institución, la sociabilidad, el género, la sexualidad y juego, vetas que consideramos que configuran las dinámicas de sociabilidad en la vida cotidiana de las niñas.

En el primer subapartado “Los muros del orden, el color rosa de las casas hogar”, partimos a propósito de la discusión castoridiana sobre institución, entendida como una red simbólica

⁸ Nos referimos a la familia burguesa, es decir, a la organización de roles, tareas e imaginarios sociales que remiten a un padre proveedor, una madre encargada de la reproducción de la vida social (tareas domésticas) e hijos que viven bajo un mismo techo (Engels, 2017; Donzelot, 2008).

que significa y da la forma a las relaciones sociales, orientando la práctica y dotando de sentidos los afectos y deseos de los sujetos inmersos en las tramas institucionales (Castoriadis, 2013). En ese sentido, se producen tensiones y contradicciones entre lo instituido y lo instituyente, donde la producción de normas crea un entorno en el establecimiento con condiciones singulares, que afectan y posibilita la creación y agencia de quienes son parte de dichos procesos.

En el segundo subapartado “Son niñas, son huérfanas y los son juntas”, se abordan los procesos de socialidad como pieza clave en la configuración de una subjetividad en el marco de la institución asistencial. Destacando que, aunque la red institucional puede ser rígida y normativa, las niñas encuentran maneras de formar relaciones significativas entre ellas. Las actividades y juegos colectivos les permiten tener agencia y un lugar en el grupo.

En tercer lugar, el subapartado “Infancias desatadas: Ellas son jugando”, se relevan el juego como un elemento indispensable para comprender la configuración de la sociabilidad y cómo ejercen una forma de agencia dentro de las limitaciones impuestas por lo instituido. En cuarto lugar, “El género instituido: Las canciones de Julieta Venegas son para señoras”, problematiza el género y la sexualidad, que son reprimidas y reificadas por lo instituido, y simultáneamente se encuentran en un desborde constante.

Finalmente se presenta un apartado de reflexiones finales sobre los procesos de intervención-investigación psicosocial en el contexto de las niñas institucionalizadas.

METODOLOGÍA

Para la elaboración de este proyecto partimos de una perspectiva fenomenológica, considerándola pertinente debido a que nos permite explorar cómo las niñas institucionalizadas perciben, interpretan y dan sentido a sus experiencias en el contexto de hogares providencia I.A.P. Padre Chinchachoma. Esta mirada nos permitió aproximarnos a la comprensión de las vivencias de estas niñas desde la perspectiva de la subjetividad, lo que nos ayuda a conocer aspectos que se escapan en otro tipo de acercamientos.

Así, a través de la fenomenología, se busca problematizar cómo las niñas construyen su realidad dentro del entorno constitucional y cómo este contexto moldea sus experiencias y subjetividades (Paoli Bolio, 2012). En tanto que el objetivo del trabajo se cimentó en la visibilización de los procesos constitutivos y formativos de la subjetividad que implican necesariamente la construcción de estrategias psicosociales que apunten a la

problematización de estructuras, dimensiones o fenómenos que son constitutivos de la propia subjetividad.

En sintonía, los métodos cualitativos son un enfoque de investigación que se utiliza para explorar y comprender en profundidad fenómenos sociales, culturales y humanos. A diferencia de los enfoques cuantitativos, que se centran en la recopilación y análisis de datos numéricos, el enfoque cualitativo se basa en la obtención de información no numérica, como; observaciones, juegos, actividades grupales, entrevistas, documentos y experiencias personales (Taylor y Bogdan, 1987). Así, este enfoque es ideal para el estudio de fenómenos complejos y dinámicos, como las relaciones sociales y la construcción de subjetividades en niñas institucionalizadas, ya que permite captar las sutilezas de sus vivencias dentro de la institución.

Técnicas de investigación-intervención

La observación participante es para Taylor y Bogdan (1987, p. 101) “una técnica para la recolección de datos no intrusiva en una investigación, donde hay una interacción social entre investigador, y los informantes en su propio contexto”.

Seleccionamos esta técnica debido a la naturaleza de nuestra investigación: la sociabilidad entre pares; en tanto que nuestra presencia también configura el desarrollo de ésta, por lo que no es posible omitir nuestra propia participación. Asimismo, se recurrió a los diarios de campo para registrar la información emanada en terreno, ya que el diario, representa una memoria en el tiempo que permite la reconstrucción, resignificación y posible análisis de las implicaciones de las situaciones experimentadas durante la intervención (Lourau, 1989).

Asimismo, para alcanzar nuestro objetivo nos integramos a la intimidad de sus relaciones sociales para comprender mejor su contexto, observar los significados en lo cotidiano y la importancia de sus ideas, para la comprensión de la construcción de su subjetividad. La mejor forma de hacerlo fue por medio del uso de técnicas lúdicas, juegos, para tener expresiones claras de la sociabilidad y enlazarlo con la teoría, y el juego nos permitió lograrlo, pues éste, es fundamental en el desarrollo de las y los niños, dado que es a través del juego que se significan sus experiencias a partir de las reglas y la imaginación, siendo un proceso de recreación de entramados culturales y sociales (Vygotsky, 2008; Chapela, 2013).

Es así que, se trabajó con un grupo de niñas de 7 a 11 años pertenecientes al Hogar Sonrisa de los Hogares Providencia I.A.P. Padre Chinchachoma, ubicado en la Ciudad de México,

México, durante los meses de agosto y septiembre del 2024. Este grupo de 24 niñas fluctuó a lo largo de la intervención, debido a una serie de “avatares” que se presentaron en terreno y que consideramos se deben problematizar en el siguiente apartado.

Construcción del terreno: entre la negociación y formalización

Partimos de una concepción del trabajo de intervención que se construye, es decir, apelamos a un proceso investigativo que nos demanda una tarea analítica de configuración de herramientas conceptuales y metodológicas encaminadas a la inteligibilidad de la realidad social. Por lo que no suponemos que el “campo” está allí “afuera” esperando ser “descubierto”, sino, se trata de un trabajo de construcción activo de parte del equipo de investigación y con los sujetos inmersos en la investigación, en este caso, las niñas y los otros sujetos (psicólogos, profesores, cuidadores, etc.) que habitan los Hogares Providencia.

Generalmente, cuando pensamos en el “campo” desde las ciencias sociales, imaginamos que se hace mención inmediatamente a un “lugar”. Esta idea está ligada a que el campo se ha definido clásicamente como una lógica geográfica, en tanto delimita un territorio de conocimiento (Soto Martínez, 2011).

No obstante, desde el análisis institucional el concepto de terreno, permite incluir la idea de procesos, interacciones, relaciones, ligas, afectos y vínculos que se tejen no sólo en el plano espacial sino también en el temporal; de este modo “la idea de terreno obedece más a una lógica histórica que geográfica” (Soto Martínez, 2011, pp. 11-12).

En ese sentido, los procesos, interacciones, vínculos, etcétera, no sólo se remiten a lo que sucede en el presente, sino que brinda la posibilidad de elucidar o de tomar en cuenta aquellos procesos históricos, sociales y políticos que en sí mismos constituyeron el terreno actual. Es decir, el terreno no queda desligado de su propio devenir sociohistórico y político. Por ello, Ardoino (1981), plantea que, al contrario de lo que sucede en el campo, cuyo ámbito es la extensión, en el terreno lo que lo constituye es precisamente las capas temporales que se superponen, de los procesos que van dejando su huella, el tiempo que se encuentra sedimentado en las capas del campo.

Podemos decir que se vivió de primera mano este devenir, dado a que además de una “entrada al campo” institucional (Varela, 2003), pues hubo un proceso de construcción del terreno en la medida que se negociaron las circunstancias en las que se trabajaría en el establecimiento.

La primera persona en recibirnos fue el mismo director de la institución, quien nos facilitó la entrada al recinto e incluso él mismo aceptó nuestra participación al saber que somos estudiantes de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM de ahora en adelante), aunque nos indicó que habría una serie de requerimientos. Principalmente, el trámite burocrático que consistía en demostrar un respaldo institucional formal, esto es, un oficio que indicara los datos de quiénes intervendríamos y de quiénes quedarían como responsables del trabajo de investigación, que, en este caso, se trataban de nuestras profesoras⁹ del seminario de teoría y del componente teórico-metodológico.

Una vez hecho este trámite, el encargado nos derivó con la psicóloga. En la segunda reunión con ella, nos comentó que se tendría que coordinar con la pedagoga, dado a que debíamos acordar los horarios y actividades que realizaríamos en el establecimiento. Para ello, se nos solicitó un anteproyecto de investigación que contara con un cronograma de actividades y cartas descriptivas por sesión, además de que se nos indicó que deberíamos estar supervisados y seguir rigurosamente nuestra planificación.

Atendimos la solicitud y presentamos un total de cinco¹⁰ cartas descriptivas con actividades lúdicas y de observación. Cabe mencionar, que un día después de nuestra plática con la psicóloga, donde nos haría mención que tendría que platicar con la pedagoga acerca de las actividades que íbamos a realizar ahí, pues preguntamos qué lugar ocuparían en los horarios de las niñas, mencionándonos que formaríamos parte del espacio dedicado a las clases de karate y las asesorías educativas. No obstante, al día siguiente de la reunión, recibimos un mensaje de parte de la psicóloga indicándonos que las intervenciones que íbamos a realizar iban a tomar un rumbo diferente.

Ahora, se nos demandaba en al menos cinco sesiones apoyar a las niñas en el ámbito escolar a través de asesorías para realizar su tarea y apoyarlas en sus actividades escolares. Consideramos atender el encargo, debido a que como señala Cristian Varela (2003, p. 219), a la hora de realizar cualquier intervención, nos enfrentamos a al menos dos instituciones: “la que investiga y la investigada”.

Asimismo, nos enfrentamos a encargos y demandas. El primero estaba ubicado en el plano de los “encargados” o responsables de tareas institucionales del establecimiento. En donde

⁹ Nadina Perrés Pozo y Mayleth Alejandra Zamora Echegollen

¹⁰ Cabe señalar que primero se nos solicitó realizar 6 cartas descriptivas; luego de unos días se nos solicitaron 5; después 4. Finalmente, el encargo institucional se articuló en torno al apoyo de las asesorías académicas (apoyarlas en sus tareas escolares) y se “olvidaron” las cartas descriptivas que nos habían solicitado.

se formuló inmediatamente un encargo: apoyar a las niñas en actividades académicas. Por otro lado, también estaba presente nuestra propia demanda y deseo de intervención, que por un lado estaba inscrito al problema-eje del módulo, pero también por la curiosidad de “conocer” cómo son los orfanatos. Finalmente, estaban las demandas de las niñas, del grupo con quién se realizaría la intervención.

De este modo, como señala Varela (2003), la intervención está articulada en la negociación de estas instancias, encargos y demandas. No se trata de atender exclusivamente una, por ejemplo, los encargos institucionales, sino de formular una multiplicidad de demandas que provienen de los diferentes grupos al interior del establecimiento (Manero, 1991). En nuestro caso, decidimos privilegiar los encargos institucionales durante las primeras visitas para salvaguardar los permisos otorgados en el establecimiento y las demandas de las niñas.

Sin embargo, una vez en terreno, todos los encuadres y los supuestos encargos que se habían realizado con los encargados se diluyeron y nos posibilitaron otras formas de acercamiento con las niñas y que hizo posible relevar las demandas de las niñas. Lo cual implicó que no se nos otorgó un “espacio” delimitado para trabajar, ni un grupo de niñas específico.

Así, el trabajo de terreno se caracterizó por una notoria flexibilidad en todo sentido, se nos dejaba en las intervenciones a solas con las niñas durante prácticamente toda la sesión, o apenas se nos supervisaba al realizarlas. Asimismo, significó que el grupo de niñas se modificaba continuamente, aunque en las sesiones trabajamos con 5 niñas de manera constante, en cada sesión se integraban más, iban y venían a su gusto y de acuerdo con sus intereses en función de las actividades lúdicas que se fueron proponiendo.

En un principio esta situación nos angustió profundamente, dado a que la primera intervención fue el "alba del caos": no contábamos con un espacio definido para trabajar con las niñas, sino que trabajamos en el patio donde había otros niños jugando con balones y otras realizaban otras actividades. Esto provocó que algunas niñas se fueran, otras regresaran, lo cual resultó en grandes dificultades para cumplir con las actividades y objetivos.

No obstante, en medio del caos, fuimos construyendo formas de relacionarnos con las niñas y con la multiplicidad de sujetos que fueron apareciendo en el establecimiento. En los siguientes apartados abreviamos sobre ello.

LOS MUROS DEL ORDEN: “EL COLOR ROSA DE LAS CASAS HOGAR”

La institución pone las reglas del juego a la hora de producir subjetividad dentro de sus muros, ya sea por medio de las normas o por las condiciones que propone su localidad. La configuración de normas y reglas obedecen a una ideología interna que se impone como lo instituido de la institución, la cual está atada a las condiciones materiales y de posibilidad (políticas, económicas, sociales y culturales). Y con ello, se configura la experiencia y vínculos de quienes estén dentro de ella (Lourau, 1991; Manero, 1991).

Ejemplo de ello, fue que cuando llegamos al lugar, el escenario de lo que serían nuestras prácticas, lista en mano, nombradas una a una, para formar una fila, con el cabello mojado, todas con el mismo tipo de pijama, el mismo corte de cabello, probablemente con el mismo shampo, compartiendo el peine entre ellas, listas para prestar atención a las indicaciones de la psicóloga, pues estaban los nuevos voluntarios frente a ellas, para realizar una actividad más.

Las prácticas dentro de la casa hogar reproducen la estructura de una institución total (Goffman, 1961). Las niñas viven en un entorno altamente regulado, donde las reglas, la apariencia, el tiempo y actividades son controladas de manera colectiva. Las niñas parecen no tener autonomía sobre sus decisiones o actividades, ya que se encuentran bajo la dirección de la institución.

Consideramos la noción de "institución total" debido a las características de este concepto, particularmente en cuanto a las actividades que se realizan colectivamente. Goffman (1961, p. 18) define la institución total “como un lugar donde un gran número de individuos en situaciones similares, aislados de la sociedad por un período considerable, comparten una rutina diaria bajo una administración formal”.

Esta definición nos ayuda a entender cómo en el caso de la Casa Hogar del Padre Chinchachoma, las niñas viven una experiencia que se asemeja en gran medida a la de una institución total, todos los aspectos de la vida se desarrollan en el mismo lugar y bajo la misma autoridad única. “Cada etapa de la actividad diaria del miembro se lleva a cabo en la compañía inmediata de un gran número de otros, a quienes se da el mismo trato y de quienes se requiere que hagan juntos las mismas cosas” (Goffman, 1961, p. 18).

En el contexto de la casa hogar, las niñas comparten espacios, instalaciones, materiales e incluso aspectos como la ropa y el peinado, lo que refleja un trato homogéneo hacia todas ellas. Además, dado que algunas niñas residen de forma permanente en la institución, el concepto adquiere mayor relevancia para estas infancias.

Asimismo, el establecimiento mostró ciertos controles necesarios para el ingreso y establecer contacto con las niñas. En los primeros acercamientos al terreno, la psicóloga mencionó más detenidamente los “requisitos” que tendríamos que presentar, nosotros pensábamos que ese día ya trabajaríamos con las niñas, pues con el director de la casa hogar, nos mencionó que la semana siguiente a partir de la primera reunión, ya podíamos empezar la intervención-investigación. Por lo que nos solicitó una copia de nuestras identificaciones, la carta institucional que nos otorgó previamente la UAM Xochimilco y una carta descriptiva con las actividades a realizar con las niñas, trámites para hacerlo real.

En este sentido, podemos observar que en la casa hogar se establecen una serie de requisitos y normativas para poder acceder a ella, ya que está destinada a atender a niñas en situación de riesgo. Sin embargo, durante nuestras intervenciones, notamos que estos requisitos parecían ser sólo un trámite inicial. Aunque al ingreso se nos exigieron múltiples documentos, una vez dentro, éstos perdieron relevancia, durante nuestra estancia no se nos volvió a pedir identificación, y la carta institucional que inicialmente era indispensable dejó de tener valor.

Esta contradicción de la institución nos angustió y confundió en las primeras sesiones, dado a que la entrada y salida de personas externas sin aparente control hacía que las reglas impuestas en un principio perdieran parte de su sentido original, y parecía que las niñas estaban familiarizadas con el flujo constante de personas, muchas de las reglas parecían dejar de aplicarse o tenían una flexibilidad que les daba un sentido diferente.

No obstante, queremos relevar este analizador, es decir, una situación que descompone lo instituido de la institución que muestra las contradicciones que hacen a la misma institución (Manero, 1991). La regulación, vigilancia y control de entrada y salida de cualquier persona la casa hogar está atravesada por su carácter institucional “total”, como asistencial. De acuerdo con Rafael Reygadas y Patricia Casanova (1996, p. 788), la noción de asistencia no sólo “se relaciona naturalmente con las ideas de servir, ayudar, favorecer o procurar; sino que en el rastreo teórico vamos a encontrar que el concepto obtiene buena parte de su sentido a partir de la idea de la caridad cristiana que vincula la acción de ayuda a las necesidades inmediatas de los pobres y desamparados”.

De este modo, el ingreso constante de personas “desconocidas” está determinado por el papel de voluntariado que busca “asistir” y “ayudar” a las niñas del establecimiento. Si bien consideramos que el posible “riesgo” con la entrada de personas ajenas, lo cual puede convertirse en una situación de peligro para las niñas que habitan ahí. También se convierte en una forma de socialización que permite que las normas —aunque no siempre respetadas

de manera formal— se internalizan a través de interacciones diarias que las niñas tienen con todos los voluntarios y los adultos que visitan la casa hogar del Padre Chinchachoma, dado a que regulan el comportamiento y generan fuentes de significado otras. En ese sentido, el analizador releva el carácter contradictorio de la institución asistencial que está presente y es constitutivo de este establecimiento.

SON NIÑAS, SON HUÉRFANAS Y LO SON JUNTAS

La institución crea un marco simbólico que regula las experiencias de las niñas en su vida diaria, las reglas y estructuras establecidas forman parte de un proceso constante de procesos de subjetivación, donde estas normas, se interiorizan y formulan la manera en que las niñas se relacionan entre sí. En este proceso, la institución no sólo actúa como un entorno físico, sino como un espacio simbólico que determina los límites de lo que las niñas perciben como posible o aceptable dentro de su experiencia (Dabdoub y Zamora, 2021).

De este modo, la institución desempeña un papel fundamental en la formación de las simbolizaciones durante la infancia de las niñas de la casa hogar, coadyuvando en sus procesos de subjetivación y en cómo perciben tanto las normas implícitas como las explícitas en su vida social, creando configuraciones singulares en torno a la institución, pues la misma es una de sus principales agentes de socialización. Esto es, de los mediadores en la inscripción de las normas y reglas sociales, como los adultos, el grupo de pares, los dispositivos, las instituciones y los medios masivos de comunicación -televisión, radio, internet, redes sociales- (Simkin y Becerra, 2013).

De este modo, las niñas demostraron una forma de relacionarse diferente en cuando no había una figura de autoridad cerca, puesto que a nosotros no nos consideraban una de ellas. Al principio, creímos que era una especie de “miedo” a las autoridades, pero rápidamente descubrimos que era una forma diferente de socialización, una que sólo existía entre aquellos que consideraban sus iguales, era sociabilidad.

La sociabilidad se refiere a las interacciones informales y espontáneas que establecen entre sujetos. A diferencia de la socialización, que implica un proceso más estructurado de internalización de normas y valores de manera jerárquica, es decir, de adultos hacia las niñas. En el caso de la sociabilidad, ésta emerge en espacios grupales, es decir, entre pares (Simkin y Becerra, 2013).

En ese sentido la sociabilidad es una forma libre de poder socializar, sin un objetivo fijo -producido por el mundo adulto- o de interés directo -racional y consciente-. En el caso de

las niñas de la casa hogar, pudimos observar que ellas al interactuar entre pares, producen momentos donde pueden expresar grados de libertad (Hart, 2001), en tanto que las reglas de la institución siempre tienen vacíos (Manero, 1991). En estos espacios de fisuras, las niñas crean las reglas para ellas, reglas que juegan entre el marco instituido e instituyente. Esto es, hay reglas para los pares, reglas que las niñas producen y significan sólo para ellas.

Así, al jugar y convivir las niñas crean un sentido de pertenencia que les ayuda a sobrellevar las circunstancias de su institucionalización. Ejemplo de ello, fueron dos actividades que realizamos: el “juego de la telaraña” y las “cartas a los reyes magos”. En el juego de la telaraña consistió en arrojar una bola de estambre entre las participantes, cada vez que alguien arrojaba la madeja, debían hacer una pregunta a la compañera quién recibía el estambre. Cuando las preguntas se repetían como cuál era su comida favorita, cuál era su color preferido o cuál era su caricatura favorita, permitieron poner en común sus gustos y preferencias y les permitieron identificarse entre ellas, entre pares.

Por otro lado, en la actividad de la “carta a los Reyes Magos”, Mimi¹¹ y Daysi, le pidieron emocionadas a Aldo que les escribiera sus cartas para los reyes, y que pidiera unos muñecos llamados *Ksi meritos*¹², algunas máquinas para hacer trenzas y cosas que otras niñas alrededor también demandaron. Lo que se relevó en estas demandas y solicitudes de las cartas, fue la aparente homogeneidad de gustos y preferencias, marcando ciertos atributos repetitivos que conforman su identidad.

Con ello, pudimos dilucidar que la identidad se construye a partir de diversas oportunidades de vínculo con el otro, lo que permite que el proceso esté en constante transformación (Pichon-Rivière, 1985). Procesos que están relacionados con la historia personal de cada sujeto, las instituciones que atraviesan y las experiencias que vive. Así, “la identidad se concibe como algo dinámico, siempre [producido] por las circunstancias personales y sociales” (Quintana, 2016, p. 52).

Este enfoque es clave para entender cómo las niñas en la casa hogar, al enfrentarse a las normas y estructuras del entorno institucional, construyen una identidad que está configurada por su contexto, pero también por sus propias respuestas a las reglas y dinámicas grupales.

¹¹ Todos los nombres de las niñas han sido modificados bajo seudónimos para conservar el anonimato de las participantes y salvaguardar su información personal.

¹² Se trata de unos juguetes de la línea “Neonatos”, son muñecos que representan cigotos, fetos y bebés prematuros, los cuales han desatado grandes críticas por ser considerados provida y antiabortistas. *Sírvase de ver:* <https://silviaalava.com/sexista-y-antiabortista-las-criticas-al-ksi-merito-el-juguete-estrella-de-la-navidad-colaboracion-con-la-cadena-ser/>

Lo anterior también lo pudimos problematizar en una situación en que entraron otros practicantes al patio. En un inicio, nuestro equipo había propuesto que jugáramos “atrapadas”, no obstante, con la participación de los otros practicantes, la actividad empezó a ir “mal”. Las niñas se dividieron por todo el patio en unos 4 grupos, unos pequeños de 2 o 3 niñas, y un par en el que estaban la mayoría atendiendo las otras dinámicas. Muchas niñas decidieron elegir las actividades propuestas por los otros practicantes, como lo era el karate, y otras niñas jugaban y platicaban entre ellas; las que decidieron seguir participando con nosotros, nos plantearon la idea de jugar a las “cebollitas”, que se trataba de entrelazarse entre ellas con manos y piernas para que nosotros las fuéramos jalando una a una. Otro de los juegos que nos mostraron las niñas fue "Mar y tierra", donde un grupo aún más reducido se formaba en una hilera para ir saltando según las indicaciones de una sola persona.

Escuchábamos a varias niñas conversar entre ellas entre los diversos juegos, comentaban que les parecían aburridos o repetitivos. Por ello cuando planteamos un nuevo juego, o ellas nos sugerían algo, cantaban a coro el juego que "la mayoría" quería jugar. Entonces las niñas que en su momento se alejaron del círculo principal se incorporan a la actividad que más les gustaba.

En ese sentido, el juego se desplegó en su polisemia de sentidos. Por un lado, les demandó a las niñas conocimiento múltiples, por ejemplo del contexto de las intervenciones, es decir, el para qué estábamos nosotros y los otros practicantes ahí “jugando con ellas”; de las reglas de los juegos, cuando nos explicaban en qué consistían y cuál eran las reglas de los que “se pone en juego”; del tiempo como recurso, cuánto tiempo tenemos disponible, o en términos de estrategia: si se dilata la jugada, si se anticipan los acontecimientos; de las potencias y limitaciones propias y de las otras jugadoras (Chapela, 2013, p. 83), ¿la otra me puede ganar? ¿Los practicantes pueden ganarnos a nosotros? Asimismo, se desdoblaron:

[...] los rituales lúdicos o del valor simbólico que el juego tiene en el seno de la comunidad en que se está jugando pide también habilidad, para mirar al otro a los ojos y descubrir lo que piensa hacer, para saltar y correr con agilidad o bien para permanecer inmóvil y convertirse en marfil, para identificar a los contrincantes más poderosos, para elegir cómplices, para tender trampas, para distraer al otro, para mantener el pulso firme en medio de las tempestades, para alardear cuando se está perdido, para convencer y convocar, para gestionar y para negociar, para planear e imaginar. Pide un tono emocional, una actitud. Al jugar, hay que mantener la autoestima en los niveles más altos posibles (Chapela, 2013, p. 83).

De este modo, en este reconocimiento de la otra a través del juego y mediados de la identificación de deseos en común, como lo fue “elegir un juego para jugar juntas”, visibiliza los procesos de identificación que produce la institución total que, como menciona Goffman (1961), fortalece los sentidos de identidad en tanto que existen menos oportunidades de identificarse con otros, debido a la restricción o limitación de socializaciones con el “exterior” del establecimiento. Asimismo, se refuerzan los vínculos en donde sí se producen las identificaciones con los otros, muchas de ellas delimitadas por las construcciones de género instituidas (Villalobos, 1999).

Así, los procesos de identificación, como lo señala Juan David Nasio son procesos inconscientes: “la identificación tal como es concebida por el psicoanálisis freudiano es un proceso de transformación efectuado en el seno mismo del aparato psíquico, fuera de nuestro espacio habitual y que no puede ser percibido en forma directa por medio de nuestros sentidos” (1996, pp. 136-137). Por ejemplo, Mina registró en su diario de campo una situación en dónde se pueden problematizar estos procesos de identificación:

“Dora (una de las niñas) nos comenzó a decir a cada uno qué era lo que más le había agradado de nosotros. De Aldo: que era buen líder, y alto, de mí (Mina): que me aprendía fácil los juegos y por mi cara tierna” (Fragmento tomado del diario de campo de Mina, 2024).

Aquí podríamos suponer que se habla de una identificación inconsciente por parte de Dora hacia Aldo y Mina, al remarcar cualidades y características que Dora desea o encuentra en ella, facilitando la creación de vínculos a pesar de no ser de la misma edad. Es decir, con lo que se identifica el Yo es con el objeto (Nasio, 1996). Este proceso es clave en la formación de la subjetividad de las niñas en la casa hogar, ya que, a través de la identificación con los adultos y sus pares, las niñas construyen una imagen de sí mismas que les permite adaptarse al contexto y encontrar un lugar dentro de la dinámica institucional.

En el caso de Aldo, fue parte de un analizador en torno a la orfandad. Las niñas hacían bromas sobre que le había dado a cuidar a un bebé “huérfano” a Aldo, entre risas y miradas pícaras, se acercó una niña que parecía tramar algo que tomó por sorpresa a Aldo, dándole en las manos a un muñeco de tela para que lo cuidara (Aldo imaginó que estaba motivada por protagonizar el siguiente acto del juego de los bebés). Apresurándose a dárselo para después decir que era huérfano, mientras ella vacilaba al respecto y sonreía en complicidad a dicho juego, a lo que sin pensarlo -e inconscientemente- Aldo respondió frunciendo el ceño en forma de regaño, intercambiando miradas ella se dio cuenta de su molestia por burlarse de que era huérfano, a lo que la niña apartó la mirada y se disculpó.

Aldo consideró que él juraría haber sentido cierta ironía en la forma en la que dijo que era huérfano, un mensaje confuso y vago, con toques tal vez de menosprecio, lo que despertó su reacción en aquel momento -la de regaño con el gesto facial-, en cierto tipo intento de controlar la manera en la que dirija esos significados sutiles pero implícitos en la broma, un intento de dirigir su forma de expresarse, aunque en realidad no era su intención regañarla.

Si bien se encuentra una forma de las normas de institucionalización al considerar el mencionar que sea huérfano como algo por lo cual disculparse, también es una forma de sociabilidad donde para ese momento ya existía un vínculo previo y una integración de nuevos atributos de género traídos por nuestro vínculo, pues ya no veían a Aldo como una figura de la cual burlarse cuando tenía al muñeco en brazos, sino como una figura paterna que puede cuidar de éste, dando apertura a una construcción de identidad y procesos identificatorios de ambas partes.

INFANCIAS DESATADAS: ELLAS SON JUGANDO

El juego ocupa un lugar central en la vida de las niñas dentro de la institución, ya que les permite explorar formas de sociabilidad y desarrollar sus habilidades cognitivas y emocionales de manera más flexible dentro del propio juego. Como señala Rivière (2004, cit. en Chapman, 2015, p. 212), “la sociabilidad puede ser entendida como la forma lúdica de la socialización”.

A través del juego, las niñas encuentran una manera de ejercer la agencia, negociando y modificando las normas para crear un espacio donde puedan expresarse libremente. Los juegos que eligen no sólo son reflejo de su contexto, sino también de sus deseos y necesidades.

La agencia entendida en relación con las formas de participación de las niñas como agentes socializadores, como las barreras de la institución dan cabida a la agencia de estas niñas. “El término agencia ha sido utilizado en la producción de conocimientos en Ciencias Sociales y Humanas de las últimas décadas para dar cuenta de las actividades humanas, grupales e individuales que unen la práctica con la estructura, en el contexto de un cambio social” (Carreño, 2015, p. 9).

De este modo, el juego, evidencia su capacidad de agencia dentro del entorno institucional, actividades tanto grupales como individuales, y un inicio en su capacidad de poner reglas dentro de la fase de latencia, que conectan la práctica con la estructura en un contexto de cambio social (Freud, 1978; Carreño, 2015). Es decir, a pesar de estar en un ambiente altamente controlado, las niñas encuentran maneras de ejercer su libertad, renegociando roles dentro del grupo y tomando decisiones activas sobre su experiencia. En el caso de las niñas institucionalizadas, la agencia se manifiesta con mayor claridad en espacios de flexibilidad, como las actividades lúdicas, donde pueden expresar su subjetividad y establecer vínculos sin la supervisión directa de los adultos.

Aunque las niñas están sometidas a reglas y estructuras que determinan su rutina diaria, también generan espacios de resistencia, participación activa y agencia. A través de interacciones entre ellas y juegos, no sólo modifican o reinterpretan las normas impuestas, sino que producen una dinámica grupal, creando lazos que van más allá de la simple obediencia institucional. Estas actividades lúdicas representan oportunidades clave para que las niñas ejerzan su agencia, ya que en esos momentos las barreras estructurales de la institución se relajan, permitiéndoles actuar con mayor autonomía.

Es así que, en el contexto de la casa hogar a pesar de las restricciones impuestas por la institución, las niñas ejercen su capacidad de acción y decisión en distintos espacios, especialmente en el juego y en la sociabilidad. La agencia no sólo les permite transformar las normas que les son impuestas, sino que también les ofrece un mecanismo de resistencia simbólica frente a las estructuras que buscan regular sus vidas.

Por lo tanto, aunque la institución impone límites claros, las niñas no son meras receptoras pasivas de las normas. Su participación activa en la vida cotidiana del hogar demuestra que, a pesar de las restricciones, ellas contribuyen a la creación de significado y a la configuración de su propio entorno social. Este análisis subraya el rol de las niñas no sólo como sujetos moldeados por la institución, sino también como agentes que intervienen en la construcción de la vida social dentro de ella.

[...] Intentamos jugar conejos y conejeras, las mayoría de las niñas afirmaron saber jugarlo mientras que pocas fueron las que admitieron no conocerlo (aunque aparentemente ninguna lo sabía, más que un par) pero en el afán de decir que sabían hacerlo lo intentaron negándose a escuchar las indicaciones, al hacerlo mal (pues no conocían las reglas) desistieron al momento, proponiendo sus propios juegos, permitiendo la modificación del espacio de juego (Fragmento tomado del diario de campo de Yeny, 2024).

Por otro lado, emanaron juegos que involucran directamente el cuidado, de esto a lo largo de las intervenciones, tuvimos muchos casos, por mencionar algunos estuvieron el caso de las niñas dándose paletas, o cuando a Aldo se le dio a cuidar un huérfano.

“unas niñas que parecen ser amigas, una de ellas mencionó «Ella es mi mamá» mientras la otra con su dedo índice por detrás de su cabeza me decía que no tímidamente, escondiéndolo de su amiga con cierto jugueteo. Hasta que rompió el incesante discurso cuando le dijo «eso no es cierto» refiriéndose a que no es su mamá, pero riendo en complicidad” (Fragmento tomado del diario de campo de Mina, 2024).

Estos juegos colectivos son una manera de proyectar sus propias experiencias, deseos, fantasías y roles dentro de la estructura institucional, aunque son notorias algunas características externas a la institución, pensamientos e ideas apropiadas en otros espacios como la escuela. También pueden ser situaciones complejas como todo el juego del “bebé huérfano” entre Mina y Aldo, que en detalles se encuentra rodeado de significaciones:

“[...] el bebé me salvó de varias inclemencias como jugar con ciertas niñas muy insistentes, pues mi «prioridad» era el bebé. Cosa que resultaría en la lamentable muerte de mi bebé, (todo entre muchísimas risas). Tiana, harta de que sólo le hiciera caso a él [...] lo tomó, se subió a un tubo y lo sostuvo en la cornisa. Para después morir por la caída, aunque realmente no lo soltó, sólo se dio por entendido. Luego lo enterré, y lo desenterró Lottie, le dije que eso estaba mal, y más risas” (Fragmento tomado del diario de campo de Aldo, 2024).

En ambos casos se muestran temáticas relacionadas a lo que Vygotsky (2008) relaciona con necesidades que no pueden ser cubiertas al momento o son irrealizables, con una fuerte carga en el ámbito del cuidado. Esto es entendible por la situación de encierro de las niñas y la restricción de vínculos con los adultos dentro de la institución, sea bien por normas internas o por falta de personal. Es entonces la imaginación de que “mi amiga es mi mamá” o que ellos “cuidaran al bebé” que muestran dinámicas que las niñas desearían realizar.

En ese sentido, el juego puede develar situaciones de deseos irrealizables, como apunta Vygotsky (2008) no enajena a los niños de la realidad, que es la manera en la que se puede entender la muerte del “bebé” pues al jugar al bebé, no se puede simplemente decir que hay que dejar de jugar al bebé para recuperar la atención (en este caso de Aldo), sino que es necesario, por medio del mismo juego matar al bebé. Esto deja en claro las implicaciones

implícitas de los juegos imaginarios y cómo al imaginar el niño obedece a las reglas del juego sin precisamente deslindarse de la realidad, mal llamada, adulta.

Al mismo tiempo, en la socialización que se establece de adultos hacia las niñas, en este caso de Mina y Aldo hacia las niñas, deja ver la inscripción de las normas sociales, específicamente sobre el hecho de “no desenterrar a los muertos”. Sin embargo, la representación de la muerte del bebé obligó a Aldo a señalar una “ley” social, y con ello, remitirse a procesos simbólicos hartos complejos, como lo fue la representación de una función paterna que se encuentra ausente por la dinámica institucional asistencial y de encierro.

Por otro lado, en el trabajo de asesorías escolares con las niñas más grandes, dejaron entrever modos de juego más encaminados a las reglas y a la cultura que los rodea, como el ejemplo de Lilo:

“[...] ella rápidamente preguntó si se estudiaba coreano en esa carrera a lo que dije que sí. Así transcurrió la asesoría, le resolvía sus preguntas sobre la escuela mientras seguía con sus planas a mejor ritmo que antes, parando de vez en cuando emocionada por la plática o intentando solo charlar, a lo que le recordaba nuestro trato y seguía haciendo las planas concentrada” (Fragmento tomado del diario de campo de Maye, 2024).

Lilo se encontraba en un principio harta de hacer planas, pero fue a través de la conversación sobre estudiar las cosas que le gustan que encontró motivación para seguir su labor. Así la niña encuentra motivación por un lado para seguir su estudio, que a su vez es un entramado de reglas que significan su meta, todo esto rodeado por la cultura la cual le inculcó a través del arte la fascinación por la cultura coreana. Del mismo modo se puede notar con la otra niña que practicaba divisiones.

“A esta chica le emocionan las matemáticas y entre varias bromas que me hacía respecto a que, si le estaba poniendo atención o no, terminó por decirle que le caía bien, tras mostrarle donde se había equivocado o cual era el número que necesitaba” (Fragmento tomado del diario de campo de Aldo, 2024).

Es a partir de una muestra de habilidad en algo que forma parte de la identidad de la niña, la emoción que mostraba por las matemáticas, que identifica una cualidad deseada en ella en el otro, la habilidad matemática. De manera que, aunque se encontraban realizando una tarea, el establecimiento de las matemáticas como un deseo en sí mismo, tornó la dinámica a algo juguetón, con risas y amistades. Es decir, la tarea fue investida de libido.

“Entonces resolvimos los ejercicios con algunos trucos para facilitar tiempos, y la niña se mostró muy curiosa de ver las operaciones que le enseñé, incluso guardó la hoja diciendo que la guardaría para hacerlas de esa manera después, le parecían mágicas” (Fragmento tomado del diario de campo de Maye, 2024).

Entonces la dificultad no va relacionada a una carga, sino a un reto en donde el placer se encuentra pese a la adversidad, en alcanzar el logro singular, el ser habilidoso en algo que se desea. Por lo que este proceso de significación de la tarea no se da por sí “sola”, se da a través del vínculo, a través de la socialización.

EL GÉNERO INSTITUIDO: “LAS CANCIONES DE JULIETA VENEGAS SON PARA SEÑORAS”

En varias partes de los diarios de campo del equipo, quedaron registradas dinámicas de género explícitas e implícitas. Un ejemplo claro es cuando se impusieron normas de comportamiento que están profundamente relacionados con la protección de las niñas debido a su “vulnerabilidad de género”. En la primera intervención, las reglas establecidas incluyen: *“No abrazarlas, no cargarlas y no tener contacto físico excesivo con ellas” (Fragmento tomado del diario de campo de Yeny, 2024).* Estas normas están diseñadas para evitar situaciones que puedan malinterpretarse o generar incomodidad, y se enfatiza que “los hombres” del equipo deben tener especial cuidado, dado que las niñas están *“necesitadas de afecto” (Fragmento tomado del diario de campo de Yeny, 2024).*

En este contexto, el género se vuelve una dimensión importante en tanto que refracta las formas en que se regulan las interacciones y los vínculos que pueden establecerse y cómo deben realizarse, particularmente entre hombres adultos y las niñas, lo que refuerza la idea de que la protección de las niñas en instituciones asistenciales está mediada por normas específicas de la institución, que intentan evitar ciertas situaciones relacionadas con el “contacto físico”.

Por otro lado, también se visibilizaron expresiones tradicionales de género, por ejemplo, ciertos gustos y preferencias que en el imaginario de las niñas deben ser cumplidas de acuerdo con el género, es decir, las cosas que son de “niñas” y las que son de “niños”. Pero también, cosas y gustos que son de “adultos”.

Un ejemplo de ello, fue que un pequeño grupo de niñas empezaron a cantar canciones populares, y Maye, uno de los integrantes del equipo, empezó a cantar con ellas. Al empezar a cantar “Me voy” de Julieta Venegas al unísono, hubo cierta discrepancia en su

participación, en comparación con canciones anteriores, incluso las niñas dejaron de cantar e hicieron un comentario: “¿Te gusta esa canción? ¡Son canciones para señoras!”, a lo que él respondió que sí, que le gustaba la canción y que a ellas también, y que ellas tampoco eran señoras. Se pusieron pensativas por un instante y no mencionaron más del tema el resto de esa sesión.

Esta situación elucidó algunos aspectos que cabe señalar, por un lado, los procesos identificatorios de los roles de género que definen parte de sus relaciones sociales, como lo fue una canción la cual ellas definieron “para señoras”, en el entendido que son canciones que les gustan a las mujeres “mayores”, en el sentido de “mayores que ellas”, aquellas que ya no son niñas. Por el otro lado, el hecho que Maye enunciara su gusto por esas canciones, cuestionó el imaginario de las niñas en torno a las cosas de “mujeres”, ya que les parecía “extraño” que Maye siendo un “hombre adulto” le gustara una canción que aparentemente está inscrita en el otro género.

De este modo, el proceso de socialización en su sentido más vertical (de adultos hacia las niñas) ofreció un cuestionamiento a los roles de género más hegemónicos. Asimismo, los procesos vinculares construidos en campo habilitaron un espacio de expresión de parte de las niñas para “decir” que les gusta y abrir espacios para el cuestionamiento de ciertas ideas.

No obstante, los roles y performatividades de género se mostraron ser instituidas. Las niñas también juegan a roles de madres o se organizan en grupos que replican estructuras sociales normalizadas. Por ejemplo, en la actividad de la “carta a los reyes magos” cuando la mayoría de las niñas pidieron los muñecos *Ksi meritos*, que están naturalizados por las niñas, pero que para el equipo se trató de un debate intenso acerca de las implicaciones políticas de jugar con “cigotos” y “fetos”. O en otra de las intervenciones cuando observamos que una niña decía: “*Ella es mi mamá, y otra amiga la corregía con risas*” (Fragmento tomado del diario de campo de Aldo, 2024). Estos comportamientos manifiestan cómo las niñas internalizan las normas y valores sociales que les rodean, mientras, al mismo tiempo, pueden ejercer cierta agencia dentro de los límites impuestos por la institución (Carreño, 2015). Así, la subjetividad se configura en el vínculo entre lo singular, lo colectivo, y lo institucional, sus reglas impuestas y la respuesta creativa de las niñas a esas mismas reglas (Lourau, 1991).

Asimismo, en los juegos propuestos, como el juego de la telaraña o los juegos en equipo, las niñas muestran prácticas asociadas al género, como la cooperación y competencia, pero también hay manifestaciones más explícitas, como la importancia que se le da a la idea de formar parejas. Por ejemplo, cuando las niñas preguntan si Mina se casará con Aldo.

“Cuando íbamos de regreso a los dormitorios y se preguntaron con gran interés, ¿De quién es tu hijo?, ¿es tuyo?, ¿de quién más es?, ¿cómo lo tuviste?, ¿viene del agujero de la basura? En medio de estas preguntas fue cuando mencionaron a Mina, mi compañera, preguntaron casi afirmando que eran novios” (Fragmento tomado del diario de campo de Aldo, 2024).

Esto evidencia que las niñas están internalizando ideas sobre relaciones de género y roles tradicionales dentro de las estructuras afectivas. Por otro lado, en cuanto al desarrollo psicosexual, las dinámicas observadas en los diarios de campo pueden interpretarse a través de la socialización que las niñas atraviesan. Se observó que Aldo tenía un papel central en la interacción con las niñas, lo que generó respuestas variadas, desde curiosidad, hasta la búsqueda de vinculación con él. Por ejemplo, cuando una niña insistió en que Aldo la cargara:

“Una niña que insistió en que la cargara me jalaba de la camisa, a lo que accedí [...] mis compañeros mencionaron que ella estiró sus pies para abrazarme” (fragmento tomado del diario de campo de Aldo, 2024).

“En la fase de latencia, los niños suelen establecer amistades más cercanas con personas del mismo sexo, pero también comienzan a experimentar curiosidad por el sexo opuesto” (Villalobos, 1999, p. 66). En este caso, las niñas mostraron una curiosidad particular hacia Aldo, como figura masculina. Por lo que los vínculos que las niñas que tenían con él no sólo reflejan la búsqueda de vínculo, afecto o apego, sino también una exploración de roles de género instituidos.

REFLEXIONES FINALES

Cuando iniciamos la investigación, partimos de una perspectiva de sentido común y de prenociones en torno a los orfanatos y las instituciones tutelares infantiles, las cuales creíamos que eran espacios sombríos y despersonalizados, alejados de dinámicas afectivas y sociales que en apariencia caracterizan otros entornos como el de la institución familiar. Sin embargo, a través de la intervención-investigación y de los vínculos construidos con las niñas, pudimos reconocer que, aunque la institución impone normas estrictas y estructuras claras, la vida dentro de estos muros está llena de matices, contradicciones y tensiones.

De este modo, el acceso a los hogares providencia del Padre Chinchachoma nos permitió conocer el contexto de las niñas institucionalizadas, y cuestionar nuestros propios prejuicios,

fantasías y supuestos en torno a este terreno. Asimismo, el trabajo modular también nos permitió realizar una problematización desde la construcción psicosocial de las niñas y problematizar nuestra pregunta de investigación sobre cómo se produce la sociabilidad entre pares en la configuración de las infancias dentro la institución asistencial Hogares Providencia IAP Padre Chinchachoma.

Una de las revelaciones más importantes de nuestra intervención fue la agencia que las niñas ejercen dentro del entorno institucional. Aunque viven en espacios donde las reglas y rutinas están altamente reguladas, las niñas encuentran formas de crear y negociar sus propios espacios de libertad. Esto se manifiesta particularmente en los juegos, donde las dinámicas de sociabilidad emergen con fuerza, permitiendo a las niñas expresarse y relacionarse de maneras que escapan al control de los adultos.

Así, destacamos aquellas formas de sociabilidad creativas, aquellas que emergieron en los momentos de ausencia de la mirada adulta, de las reglas que se construyeron para regularse entre ellas, y que fueron reglas que produjeron y significaron sólo para ellas. Y que así como existen dinámicas que tienen lugar en el grupo de pares y que, al mismo tiempo, son lógicas que les posibilitan construir vínculos con los adultos, por ejemplo, al cantar en coro para demandar sus necesidades. Es decir, las formas de socialidad les posibilitan la relación social para la dinámica del grupo y para establecer otras relaciones fuera de él.

Además, a través de nuestras actividades pudimos problematizarnos sobre cómo las niñas construyen su subjetividad dentro de un contexto asistencial, que reproduce ciertas expectativas y roles de género instituidos, pero que también ofrecen protección y cuidado, y configura condiciones de posibilidad para hacer “otras cosas”, para producir grados de autonomía, libertad, agencia y de cuestionamiento a las normas instituidas.

Por lo que esta intervención nos llevó a cuestionar muchas de las suposiciones preconcebidas sobre lo que significa crecer en un espacio institucional. Las niñas no viven en una infancia “congelada”, por el contrario, encontramos una gran capacidad para formar vínculos, desarrollar estrategias de convivencia y, en última instancia, construir una subjetividad que es, al mismo tiempo, producto de su contexto y una respuesta activa a él.

Es así que, la investigación posibilitó la reflexión sobre el papel de la intervención psicosocial con niñas situadas, implicación que nos interpeló para realizar una tarea analítica de construcción de herramientas conceptuales y metodológicas encaminadas a la inteligibilidad de la realidad social.

En ese sentido, consideramos que las estrategias psicosociales también tienen una intencionalidad que está encauzada por los aparatajes epistémicos, teóricos y metodológicos. Desde la perspectiva de Roberto Manero y Verónica Berrera (2012) la intervención¹³ psicosocial es aquella que promueve la transformación social. Por lo que vale la pena cuestionarse sobre ¿bajo qué intencionalidades se interviene? ¿A quiénes? ¿Con qué objetivos? ¿Acaso se trata de una “demanda” de un grupo social particular? ¿De individuos concretos que han solicitado esta intervención? ¿O se tratan de meros deseos de un equipo de investigación para intervenir?

En otras palabras, la intervención está vinculada al lugar de enunciación, esto es, a la configuración sociohistórica a partir de la cuál investigamos e intervenimos los fenómenos sociales: qué conceptos, qué autores, desde qué perspectiva epistémica, desde qué metodología. Del mismo modo, nos sitúa a mirar y escuchar ciertos fenómenos y considerarlos como problemáticas sociales (Muñoz-Arce, 2018; Foucault, 2010).

Por ello, es menester enfatizar que las formas de intervención están determinadas por las concepciones sobre la infancia situadas en contexto socio históricos particulares. En palabras de Clara Inés Carreño Manosalva (2015, p. 14):

La categoría de infancia está orientada por intereses sociopolíticos; incluye, bajo diferentes figuras encubiertas, una aparente uniformidad que ha permitido concebir proyectos educativos elaborados en función de grupos de edad y de prestigio, y que hace viables códigos científicos como los discursos pedagógicos, la medicina infantil o la psicología evolutiva. Todos estos saberes son inseparables de las instituciones, de las organizaciones y de los reglamentos elaborados en torno a la categoría de infancia que a su vez se ve instituida y remodelada por ellos.

Es así que, si queremos pensar una intervención desde un marco crítico, histórico y socialmente situado que aborde las problemáticas que viven niños y niñas desde su propia mirada, escucha y lugar, habrá que problematizarnos sobre cómo hacer dicha intervención y desde qué marcos epistémicos, teóricos y metodológicos. Implicación que nos lleva a cuestionar profundamente al adultocentrismo, esto es, el estudio de las niñeces desde la mirada adulta que nos lleva a interpretar la vida infantil a partir de nuestros propios referentes, recuerdos y necesidades (Feixa, 1998; Corona Caraveo, 2009).

¹³ “[...] la intervención debe entenderse como la estructuración o definición de un campo en el cual el sujeto es, a su vez, objeto de conocimiento, a partir de la acción recíproca con el objeto” (Manero y Reygadas, 1996, p. 182).

En este marco, compartimos la postura de Roberto Manero y Rafael Reygadas (1996, p. 162) quienes afirman que la intervención psicosocial implica “un proceso de cuestionamiento y de autoconocimiento que un colectivo gestiona de manera autónoma”. Es decir, los sujetos y el colectivo reflexionan sobre sí mismos, se cuestionan sobre sus propias condiciones de existencia. De ahí la importancia de la problematización en el diseño de las estrategias, en tanto, que están ubicadas en el centro de los objetivos que le dan forma a la investigación y por tanto a la intervención.

De esta manera, consideramos que toda intervención encaminada a colaborar activamente con las niñas para atender problemáticas contemporáneas, debe ser un esfuerzo que debe estar sustentado en una comprensión profunda de la construcción sociohistórica de la infancia. Con ello, se hace posible el reconocimiento sobre la construcción sobre la niñez como un proceso cambiante y culturalmente determinado y que el involucramiento de los procesos de diseño e intervención con niños y niñas, puede construirse desde marcos participativos y que promuevan la agencia infantil.

Bibliografía

- Anzaldúa, R. (2012). “Infancias y Adolescencias en el entramado de los procesos de subjetivación”. *Tramas*, 36, 177-208.
- Ardoino, J. (1981). “La intervención: ¿imaginario del campo o cambio de lo imaginario?” En Guattari, F. et al. (1991). *La intervención institucional*. México: Folios.
- Castoriadis, C. (2013). *La institución imaginaria de la sociedad*. México: Tusquets.
- Donzelot, J. (2008). *La policía de las familias*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Carreño Manosalva, C. I. (2015). “Disyuntivas en la construcción de la noción de niño”. *Infancias imágenes*, 14(2), 9-24.
- Chapela, L. (2013). *El juego es cosa alegre y seria*. Rayuela, 4(8), 81-87.
- Chapman Quevedo, W. A. (2015). “El concepto de sociabilidad como referente del análisis histórico”. *Investigación & Desarrollo*, 23(1), 1-37.
- Corona Caraveo, Y. y Gáal, F. (2009). “Relación adulto niño”. En *Estrategias participativas para niños: algunos aportes para escuchar a los niños y realizar consultas infantiles* (pp. 21-25). México: UAM-X.
- Dabdoub Fernández, D. y Zamora Echegollen, M. A. (2021). “Casa de muchos, hogar de nadie: el papel del dispositivo psicológico” en la “Casa de la Niñez Poblana” -DIF, Puebla. *Área 3. Cuadernos de temas grupales e institucionales*, 25, 1-23.
- Engels, F. (2017). *El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado*. Archivo Marx-Engels de la Sección en Español del Marxists Internet Archive (www.marxists.org).
- Feixa, C. (1998). *De jóvenes, bandas y tribus. Antropología de la juventud*. Barcelona: Ariel.
- Freud, S. (1978). *Obras completas de Sigmund Freud. Volumen VII - Tres ensayos de teoría sexual, y otras obras (1901-1905)*, «Fragmento de análisis de un caso de histeria» (Caso «Dora»). Traducción José Luis Etcheverry. Buenos Aires & Madrid: Amorrortu editores.
- Foucault, M. (2010). *La arqueología del saber*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Goffman, E. (1961). *Internados. Ensayos sobre la situación actual de los enfermos mentales*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Hart, R. (2001). “La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica”. *Ensayos Innocenti*, No. 4. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

- Hogares Providencia, IAP. (2023). Antecedentes creación Hogares Providencia, IAP. <https://hogaresprovidencia.org.mx/antecedentes.html>
- Lourau, R. (1989). *El diario de investigación. Materiales para una teoría de la implicación*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Lourau, R. (1991). *El Análisis Institucional*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Manero Brito, R. (1991). "Introducción al análisis institucional". *Tramas* 1(1), 121-157.
- Manero Brito, R. y Barrera Tello, V. (2012). "Intervención psicosocial en proyectos de promoción social." *Tramas*, 36, 155-176.
- Manero Brito, R. y Reygadas Robles-Gil, R. (1996). La Psicología Social de Intervención. Perspectivas docentes (18), 30-42. <https://www.studocu.com/es-mx/document/universidad-nacional-autonoma-de-mexico/psicologia-social/apuntes-completos-psicologia-social-de-intervencionpdf/286602>
- Muñoz-Arce, G. (2018). Contra la exclusión: Lugar de enunciación e intervención social en la primera línea. *Polis*, 49, 1-16 <http://journals.openedition.org/polis/15213>
- Paoli Bolio, A. (2012). *Husserl y la fenomenología trascendental: Perspectivas del sujeto en las ciencias del siglo XX*. Reencuentro, 65, 20- 29.
- Pichon-Rivière, E. (1985). *La teoría del vínculo*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Plan de Estudios (2018). Módulo VII: Desarrollo y Socialización II. México: UAM-Xochimilco.
- Quintana Monge, L. (2016). "Enfoques y críticas al concepto de identidad". *Podium*, 29, 43-60.
- Simkin, H. y Becerra, G. (2013). "El proceso de socialización: Apuntes para su exploración en el campo psicosocial." *Ciencia, docencia y tecnología*, 24(47), 119-142.
- Soto Martínez, A. (2011). *Maternidad en el Contexto Discapacidad. La experiencia y los saberes de madres con hijos en condición de discapacidad*. México: UAM-Xochimilco.
- Taylor, S. J. y Bogdán, R. (1987). *Metodología cualitativa*. Paidós. Buenos Aires.
- Varela, C. (2004). "La entrada al terreno institucional". *Tramas*, 21, 219-237.
- Villalobos, A. (1999). "Desarrollo psicosexual". *Adolescencia y Salud*, 1(1), 73-79.
- Vygotsky, L. (2008). "Capítulo VII. El papel del juego en el desarrollo del niño". En *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (pp. 141-158) PDF 138-154. Barcelona: Biblioteca de bolsillo.