



Universidad de la República
Facultad de Psicología

Trabajo Final de Grado

Monografía:

Reflexiones Acerca de la Construcción de la Subjetividad en Niños y Niñas Institucionalizados. Consideración de los posibles escenarios.

Montevideo
Febrero de 2019

Estudiante: Flavia Muriel Correa Durán
Tutora: Rossana Blanco Falero

Este trabajo fue inspirado en mi acercamiento al trabajo con niños, a cada uno de ellos agradezco su apertura, sus abrazos y sus palabras.

En este marco también agradezco ampliamente a Rossana, que en cada encuentro me orientó a encontrar las palabras para redactar este trabajo.

Agradezco también a mi madre, quien se hizo de espacios para leer una y otra vez lo escrito, y me abrazó cuando pensé que este trabajo no llegaba a puerto.

A mi padre quien se tomó el trabajo de leer minuciosamente este trabajo en busca de cada detalle.

A Juan con quien buscamos espacios frescos en este verano para ambos leer y leer con el ímpetu de terminar la carrera.

Gracias Nico y Adrián, que me abrieron las puertas de su casa y me armaron un espacio cuando no encontraba lugar donde poner mi pienso.

Agradezco a quienes me acompañaron en lo largo de este proceso, y confiaron en que lo iba a lograr. En especial a Marcelo que no paró de empujarme hacia adelante.

*¿Por qué hablamos, entonces, de experiencias de la primera infancia?
¿Por qué nos referimos al hecho de que existe una fase normal de desarrollo que los niños experimentan -procesos físicos y mentales individuales- cada uno en un momento dado, sin tener todavía el sentimiento de que todos esos procesos les pertenecen a cada uno de ellos como personas?
¿Por qué decimos que la interacción entre madre y niño permite a éste, gradualmente, subsumir todas esas funciones particulares, cumplidas por partes corporales, en una cohesiva experiencia del sí-mismo?
¿Por qué es todo esto tan importante?
¿Por qué dedicamos tanto tiempo y pensamiento a este tema?*

Heinz Kohut

Los seminarios de Heinz Kohut. Sobre psicología del sí-mismo y psicoterapia con adolescentes y adultos jóvenes. (1990, p. 51)

Índice

Capítulo	Página
Resumen.....	4
Justificación de la temática.....	5
Contextualización de las instituciones de protección en Uruguay.....	7
Discusiones entre la minoridad y la niñez.....	10
Desarrollos teóricos en torno a la construcción subjetiva.....	12
Construcción subjetiva en ámbitos de institucionalización.....	17
La privación.....	21
El falso self.....	23
Resiliencia y creatividad.....	24
A modo de conclusión.....	26
Referencias bibliográficas.....	28

Resumen

Los estudios que comprenden a la institucionalización de niños, niñas y adolescentes arrojan resultados que ésta implica riesgos para su desarrollo integral. Por esto la problematización acerca de la separación del entorno familiar y la integración a instituciones de protección es de suma importancia.

Este trabajo pretende reflexionar acerca de cómo las instituciones de protección de la infancia responden a los movimientos de construcción subjetiva de los niños que en ellas residen. Esta reflexión también se enmarca en las consecuencias que estos procesos tienen en los sujetos que las transitan, de modo de poder encontrar caminos que decanten en procesos positivos para estos niños.

La confección de este trabajo está abordada desde la construcción de las subjetividades en el desarrollo temprano planteado por Winnicott, Spitz y Bion entre otros autores. En lo que refiere sus planteos teóricos cobra suma importancia la función que ejerce para los niños en su temprano desarrollo la existencia de un ambiente que sea facilitador de este proceso y de figuras que puedan investirlos de símbolos en un marco de calidad emocional. La carencia de estos derivará en daños psíquicos. Aquí emerge la necesidad de pensar acerca de las respuestas que las instituciones acercan para enmendar los perjuicios de la vulneración y separación.

PALABRAS CLAVES: Infancia - Construcción Subjetiva - Institucionalización - Vínculo

Justificación de la Temática

El siguiente trabajo pretende reflexionar acerca los procesos de construcción subjetiva en los niños y niñas que se encuentran en contexto de institucionalización en los dispositivos de protección en Uruguay. El interés por la temática se halla en primera instancia, relacionado a mi práctica laboral como educadora en el área de atención integral de tiempo completo en el Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay.

El rol de educadora habilita a la construcción de vínculos con los niños y niñas que residen en hogares de Atención Integral de Tiempo Completo. En la medida en que se confeccionan vínculos relacionales con los chicos, y se posibilita el acercamiento a las realidades que componen su historia personal, se hace visible la fragilidad de los lazos que los sostienen. La institucionalización se estructura como un quiebre en la historia personal de cada niño y niña, instalándose un proceso disruptivo que se caracteriza por: "...ser situaciones extremas y ajenas a los deseos o necesidades del sujeto, presentando un poder desestabilizante y afectando la integridad narcisista" (Sena, 2015, p.32).

La institucionalización se implanta en la historia de cada niño, en forma de ruptura. Las razones que enmarcan la separación de los niños con sus familias suelen verse relacionada con la vulneración sus derechos. Vulneración que luego la institución procurará revertir.

Cavalcante, Costa y Magalhães (2010) exponen que las lógicas institucionales afectan negativamente en varios aspectos a los niños, niñas y adolescentes. Por un lado los segregan de su comunidad, dificultando el sostén de sus vínculos sociales. También masifican las funciones de sus cuidados, esto se encuentra relacionado con la falta de calidad y cantidad del personal, los cuales no alcanzan a atender la totalidad de demandas de la atención integral de los chicos. En última instancia exponen que se debilitan las bases del desarrollo, lo cual compromete las capacidades de los sujetos en pluralidad de aspectos, tales como el físico, el afectivo, el social y el intelectual.

Erving Goffman formula: "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 período apreciable de tiempo, comparten en su encierro una rutina diaria, administrada formalmente" (Goffman, 1970, p. 13). En su texto, Goffman nos acerca a las realidades de sujetos hospitalizados, específicamente con patologías mentales. Se hace entonces necesario cuestionar, ¿por qué su definición se asemeja a la situación en la que se encuentran niños, niñas y adolescentes en contexto de institucionalización cuando nos encontramos bajo una perspectiva de derechos?

Es aquí donde es necesaria la reflexión acerca de la práctica, cuestionar por qué al trabajar institucionalmente se confeccionan objetivos para la totalidad de los chicos, y rara vez se elaboran objetivos para la necesidad específica de cada niño y niña (si bien el encuadre que se propone desde la institución es uno, la práctica choca una y otra vez con sus propias limitaciones). Son las mismas instituciones las que funcionan en forma metódica, debido a que los “hogares” o “proyectos” refieren a dispositivos donde residen diferentes cantidades de niños, de diferentes edades, los cuales se encuentran organizados en torno a los educadores que desempeñan las tareas del cuidado, estableciendo determinadas rutinas, conformadas para la totalidad de los niños.

El poder contemplar estas consideraciones es fundamental ya que las lógicas aplicadas por la institución son las que luego trazaran las directrices que brindarán encuadre para la construcción subjetiva de los niños y niñas.

Cyrulnik expresa que: “Una institución está estructurada como una personalidad, con muros y reglamentos que materializan el pensamiento de aquellos que tienen el poder. Es allí donde los niños maltratados tendrán que desarrollarse, alrededor de tutores sorprendentemente diferentes” (2001, p. 105). En este sentido los niños tendrán contacto con diversos adultos, los cuales en el caso de formar un vínculo de calidad pueden resultar siendo referentes positivos para estos chicos.

Contextualización de las instituciones de protección en Uruguay

De la página institucional del Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay se extrae la historia de las políticas de protección en infancia. Estas cuentan con una larga historia en nuestro país: la creación de la Primer Casa Cuna data del siglo XIX realizada por Dámaso Antonio Larrañaga.

Durante el siglo XX se desarrolla una discusión en torno a la ubicación de los niños y niñas como sujetos de derechos, estos pasan a ser concebidos como ciudadanos que ejercen derechos sociales, políticos y civiles. Tal discusión tendrá un momento clave en la aprobación del Código del Niño en el año 1934. El enfoque de este código es médico y jurídico, y la función que se le otorga a los adultos quienes trabajan con los niños se asemeja a la de un enfermero.

En 1989 se crea el I.N.A.M.E., Instituto Nacional del Menor, dónde se adopta un enfoque desde la minoridad de los niños, niñas y adolescentes. El Instituto procura la asistencia y la protección de los menores moral o materialmente abandonados, desde su nacimiento hasta su mayoría de edad.

En el año 2004 se modifica la denominación del Instituto lo que responde a un cambio conceptual desde el paradigma la situación irregular de la minoridad, al de la protección integral sostenida en la Convención de los Derechos del Niño en 1989, la cual posiciona al niño como un sujeto de derecho, se conforma el Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay.

Las modalidades de atención del Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay hoy en día son las siguientes:

- Tiempo Completo: Dónde se brinda atención integral a los niños, niñas y adolescentes quienes no están posibilitados a la permanencia en su medio.
- Alternativa Familiar: Se brinda atención integral en un contexto familiar, pero no con su familia nuclear.
- Tiempo Parcial: Se brindan cuidados diurnos a los niños, niñas y adolescentes.
- Atención a la comunidad: Se prestan servicios en la propia comunidad.

En febrero de 2019 la cantidad de familias atendidas por I.N.A.U. son 48.949, con una totalidad de 91923 niños, niñas y adolescentes. De este número, la totalidad de niños que se encuentran en un proyecto u hogar en la modalidad tiempo completo es 4838.

El modelo de tiempo completo responde a lógicas de institucionalización, acerca de esto Fernández expresa: “*Institución* se utiliza entonces como sinónimo de regularidad social, aludiendo a normas y leyes que representan valores sociales y pautan el comportamiento de los individuos y los grupos, fijando sus límites” (Fernández, 1998, p. 1). Por lo tanto entendemos a la institución de protección de la infancia como un agente normativo de los niños, niñas y adolescentes que promueve el favorecimiento de sus derechos.

Para Foucault (1989) una de las funciones que las instituciones de encierro ejercen sobre sus integrantes es la construcción de un saber colectivo, lo cual dibuja a las instituciones como creadoras y reproductoras de un decir, de un saber.

La separación entre el niño, niña o adolescente de su familia, y la institucionalización de éste debe ser utilizado como último recurso, cuando las disposiciones de apoyo a la familia han fallado, y su duración debe ser la más corta posible. Acerca de esto el artículo número 12 de la ley 17823, del Código de la Niñez y la Adolescencia expresa:

Derecho al disfrute de sus padres y familia: La vida familiar es el ámbito adecuado para el mejor logro de la protección integral. Todo niño y adolescente tiene derecho a vivir y a crecer junto a su familia y a no ser separado de ella por razones económicas. Sólo puede ser separado de su familia cuando, en su interés superior y en el curso de un debido proceso, las autoridades determinen otra relación personal sustitutiva. En los casos en que sobrevengan circunstancias especiales que determinen la separación del núcleo familiar, se respeta su derecho a mantener vínculos afectivos y contacto directo con uno o ambos padres, salvo si es contrario a su interés superior. Si el niño o adolescente carece de familia, tiene derecho a crecer en el seno de otra familia o grupo de crianza, la que debe ser seleccionada atendiendo a su bienestar. Sólo en defecto de esta alternativa, se considera el ingreso a un establecimiento público o privado. Procurando que su estancia en el mismo, sea transitoria.

Giorgi expresa las principales razones para que exista la separación del niño y su entorno familiar, entre ellas hallamos:

- La violencia social. En especial los conflictos armados, el crimen organizado, la discriminación y los enfrentamientos étnicos.
- La violencia familiar, en el Sur del Continente es una de las primeras causas de disolución familiar e incluso de muerte de uno o ambos progenitores.
- Las migraciones hacen que un adulto-por lo general el hombre- se desplace en busca de mejores condiciones de vida con un proyecto de unificación familiar que muchas veces se dilata en el tiempo y nunca se concreta Las madres jóvenes, enfrentadas a la realidad de la

sobrevivencia también suelen emprender este camino dejando a sus hijos a cargo de abuelas.

-Las pandemias, en especial el VIH no solo provoca la pérdida de las figuras adultas de referencia sino que los niños y niñas son discriminados y se les cierran las puertas en los intentos de sustitución familiar como es el caso de las adopciones. -Las catástrofes humanas-mal llamadas naturales-constituyen otra de las causas más visibles especialmente cuando actúan sobre poblaciones vulnerables.

-Los accidentes, en especial los laborales son una causa importante de muerte o invalidez de los padres que acarrea la desprotección de los niños y niñas.

-La pobreza suele ser mencionada en primer término entre las causas de todas las violaciones de derechos. En esta intervención hemos preferido mencionarla en último término ya que su mención como causa de la ausencia de cuidados parentales merece algunas puntualizaciones.

(Giorgi, 2010, p.2)

López y Palummo realizan en el año 2013 un informe acerca de la situación de los niños institucionalizados en los organismos de protección, en este expresa que existe un considerable consenso en la comunidad científica acerca del impacto negativo que generan este tipo de sistemas en el desarrollo de los niños. Ellos expresan: “En términos generales se ha señalado que por cada tres meses que un niño de corta edad reside en una institución pierde un mes de desarrollo” (López y Palummo, 2013, p.17)

Discusiones entre la minoridad y la niñez

Desde el lenguaje popular el término menor se utiliza para referirse a algo que es más pequeño o menos importante que otra cosa. Sin embargo desde el derecho es utilizado para designar a los menores de edad. Es inevitable observar en esta designación al hablar de los niños, cómo se encuentra cargada de elementos negativos, ya que se refiere a estos de una forma peyorativa. Ambos términos refieren a la construcción histórica y social de las infancias, y existe entre ellos una tajante diferencia: niño está asociado a la condición de un hijo de una familia legítima, mientras que el concepto de menor surge vinculado a una carencia o a un desamparo.

En el momento en el que el colectivo social hace referencia a los niños y niñas que se encuentran atravesados por el proceso de la institucionalización, se dibuja una brecha que separa a la *niñez* o *infancia* de la *minoridad*. Estos niños son representados socialmente como menores lo cual está acompañado de un discurso que organiza su realidad como diferente del resto de las infancias. El concepto minoridad viene acompañado al de pobreza, y se encuentran ligados desde el discurso de la judicialización (Duschatzky, 2000). Es decir que este concepto no quedó ligado únicamente al contexto de la institución, sino que existe por fuera de este. Los menores están a disposición de ser interpelados por el Estado en cualquier momento por encontrarse sumidos en el campo de la pobreza, de esta manera se instaura una diferenciación entre los términos.

Duschatzky y Corea (2002) refiriéndose a de los mecanismos que hacen a la diferenciación negativa de determinados grupos sociales, hacen una distinción entre exclusión y expulsión. La exclusión pone el énfasis en estar fuera del orden social, esto expresa un estado en el que un sujeto se encuentra, mientras que la expulsión refiere a las condiciones productoras, es decir a la relación entre la exclusión y quien la hace posible. Mientras el excluido responde a una imposibilidad de integración, el expulsado es consecuencia de un mecanismo social.

Es necesario cuestionarse porque algunos términos están cargados de tanta fuerza, que se anclan a un contexto y se perpetúan en el tiempo (Costa y Gagliano, 2000). Acerca de esto Minnicelli expresa:

Los términos que nombran los lazos sociales de la minoridad siguen la línea de los códigos carcelarios, señalando un destino inefable -hablamos de 1997- las ficciones que sostienen el discurso de la minoridad, y cómo va asociándose minoridad a delincuencia. Lamentablemente, pasado el tiempo, aún no se logra de manera rotunda quebrar esta impronta. La leyenda continúa...

(Minnicelli, 2016, p.28)

Según Costa y Gagliano (2000) el menor se construye como una condición en la que el niño se encuentra posicionado como inferior y subordinado, este discurso es el que luego se afirma institucionalmente. Esto se realiza cuando el niño al ser separado de su núcleo familiar, en vez de ser afiliado por la institución a las redes de la sociedad, es confirmado como una identidad deficitaria. Para los autores este proceso de *minorización* no solo responde a la etapa de la niñez del sujeto, sino que quedó amalgamado a éste, generándole marcas estructurales, cargando con un estigma social.

Para estos autores existen multiplicidad de situaciones que ejemplifican las diferencias entre niños y menores. A modo ilustrativo proponen que cuando un niño roba, lo que él está haciendo es expresar un síntoma, lo que promoverá la acción de una consulta terapéutica. Sin embargo si la misma situación es realizada por un menor, esta acción se halla inherentemente ligada a su condición, y en vez de que exista la ayuda terapéutica lo que sucede es que el Estado toma acciones punitivas sobre su comportamiento. Se plasman en este ejemplo los obstáculos que la sociedad impone a estos sujetos, la diferencia que existe entre los caminos que transitan los niños por un lado y los menores por otro.

Desarrollos teóricos en torno a la construcción subjetiva

A partir de la década del 50, los desarrollos teóricos acerca de la construcción de la subjetividad toman una nueva orientación, el interés se vuelca hacia la investigación de las interacciones entre los sujetos, y el énfasis se coloca en el estudio de las experiencias tempranas del bebé y el vínculo con su madre.

Las investigaciones giran en torno a el yo y su modo de relacionamiento con los objetos que lo rodean, cómo el bebé comienza a configurarse como sujeto. Varios autores expresan que las necesidades orgánicas no son las únicas que la madre debe satisfacer, es decir que el hecho de alimentar e higienizar al bebé no son suficientes para alcanzar el desarrollo sano del individuo. Las funciones que la madre encara no se reducen únicamente al yo *auxiliador* que presta protección al bebé indefenso.

Para que un sujeto conozca a un objeto, es necesario que la experiencia sea de corte emocional, es decir que el contacto de una madre, o cuidador con el bebé debe estar investido de calidez y afectividad para generar una respuesta. Ainsworth expone el pensamiento de Bowlby, manifestando que, este tipo de interacción es el cual provee una base segura para que luego el infante pueda desarrollar habilidades para adaptarse al medio. Según Ainsworth el cuidado parental es el que garantiza una base segura del comportamiento (1969). Acerca de esto Cyrulnik expresa lo siguiente: ««Dar a luz» describe los procesos biológicos de la sexualidad, el embarazo y el nacimiento. «Traerlo al mundo» implica que los adultos disponen en torno al niño los circuitos sensoriales y significativos que le servirán de guías de desarrollo» (Cyrulnik, 2013, p. 55). El contacto con el bebé no puede ser únicamente a través de la satisfacción de sus necesidades básicas, sino que debe implicar una estimulación, un intercambio afectivo, el cual es indispensable para su sano crecimiento.

En la continuidad de su extensa obra, Winnicott expresa la importancia que tiene el reconocimiento que la madre otorga al bebé para que este logre el desarrollo de su yo *diferenciado*, esto quiere decir que éste sea consciente de sí mismo como un sujeto distinto de los demás. Este reconocimiento implica la respuesta materna a las acciones del bebé, la cual configurará en él una investidura significativa de su sí-mismo. Este proceso no se da de forma unidireccional, sino que para que suceda el movimiento debe ser de ida y vuelta. El bebé debe ser reconocido por un otro, que a la vez sea reconocido por él. De esta manera se conforma una relación intersubjetiva, en la cual, el sujeto se relaciona con el objeto, pero este objeto es, a la vez sujeto.

Winnicott (1981) plantea que el bebé nace en un estado de fragilidad, desarrolla con su madre una dependencia de la cual se generará el sostén de su persona. Esta dependencia en su primera fase se considera una dependencia absoluta, en el cual el bebé carece de los medios para reparar en los cuidados que se tienen sobre él. Más adelante el bebé emprenderá a configurar los medios que le permitan paulatinamente omitir esos cuidados que le fueron entregados por su madre, cortando sucesivamente el vínculo amalgamado con ella, pudiendo así entablar relaciones con los objetos, percibiéndolos como diferenciados de sí. Se habilita en él un mayor grado de independencia lo que habilitará a la integración de sí-mismo, de su *self*.

El reconocimiento, como se ha explicitado, debe responder a un orden de reciprocidad, lo que implica que el sujeto sea reconocido por el otro, siendo este otro un sujeto reconocido como una persona separada del sí-mismo. Esta acción es la que habilita la afirmación del sujeto, la cual permite la integración del sujeto: "La integración conduce al bebé al estado de unidad, al pronombre personal "yo", al número uno; esto hace posible el *yo soy*, que confiere sentido al *yo hago*" (Winnicott, 1986, p. 35). Aquí se logra el reconocimiento de la realidad circundante, fuera de nuestra proyección, y a partir de esto es que se habilita a la consolidación de lo intersubjetivo.

Otro de los movimientos que habilitan a la configuración psíquica del bebé, son los procesos de identificación que ocurren entre éste y su madre. Winnicott en 1986, expone que la madre tiene la capacidad de saber lo que el bebé necesita gracias a esta identificación, esto ilustra el grado de unión que existe en la díada, la cual se basa en la experiencia que la madre desarrolla en el proceso.

Por otro lado, Winnicott postula lo significativo del ambiente donde se plasma el desarrollo del bebé. Este aspecto es crucial para la adaptación y el sano desarrollo del individuo. La madre es quien debe *sostener* en parte físicamente, desde la vida intrauterina del bebé, así como en lo intangible, atendiendo las necesidades individuales, lo cual proporciona una adaptabilidad al ambiente, esta función se acuña bajo el término *preocupación maternal primaria* y es creada por Winnicott en el año 1956. Es la madre quien investirá gradualmente al bebé con símbolos y significados, lo cual es posible debido a la identificación que ésta tiene con su hijo, esto también le permite percibir cuales son las necesidades del bebé, para poder satisfacerlas y gradualmente poder frustrarlas (Winnicott, 1986).

Al igual que Winnicott, Spitz (1958), habla de una díada, la cual se compone por el niño recién nacido y su madre. Ésta para el autor se configura como un sistema cerrado, debido a que para el recién nacido el entorno se encuentra constituido por solo un individuo, su

madre o sustituto, ésta persona es quien se encuentra a cargo de satisfacer las necesidades del lactante.

Spitz expresa que no existe un yo diferenciado al nacer, ya que en este momento nos encontramos con un niño en un estado no discriminado. Lo que más adelante se configurará como las diferentes funciones, todavía no han sido desarrolladas, sino que están a la espera de su activación. El autor expone que el bebé es incapaz de realizar acciones psíquicas, por ende no existen las relaciones objetales. Estas aparecerán progresivamente en el primer año de vida del bebé. Vinculado a la indiferenciación, otro de los aspectos que Spitz (1958) formula es la no existencia de un mundo externo para el recién nacido, esto responde a la existencia de un umbral que lo protege de las percepciones del mundo circundante.

Retomando el pensamiento de Spitz, se halla una concordancia con Winnicott en lo que refiere a la repercusión de la actitud afectiva de la madre en el desarrollo del niño. Éste expone que los sentimientos de la madre poseen una importancia primordial, ya que son los que brindan al bebé una amplia gama de experiencias. Es la actitud afectiva la que funciona generando respuestas afectivas de calidad en el bebé, orientando el desarrollo de su sensibilidad (1958).

Otro punto de concordancia que existe entre los desarrollos teóricos de Winnicott y Spitz es que, para que se habilite la construcción subjetiva debe existir una madre o cuidador que pueda responder a las necesidades individuales del bebé al menos en una forma básica. Winnicott expresa que debe existir un *ambiente suficientemente bueno*, el cual debe ser brindado por la madre en un estado denominado *preocupación maternal primaria* (1986). Cuando existe un cuidado *suficientemente bueno* del infante, éste puede alcanzar un cierto grado de integración de sí mismo. Por su parte Spitz declara que el correcto desarrollo funcionará en tanto la actitud afectiva de la madre sea una *actitud materna normal* (1958), sin embargo pueden existir desviaciones de la norma las cuales pueden ser interpretadas por el bebé como señales ineficaces. “Los afectos de la madre pueden ser variables y contradictorios. A estas señales variables, inestables, que no le ofrecen seguridad, el niño responderá con la formación de relaciones objetales impropias o insuficientes, o no formará relación alguna” (Spitz, 1958, p.78).

El bebé buscará en la madre información sensorial, la cual es necesaria para establecer un vínculo identificador con ella, lo cual habilitará a su propia seguridad. Pero si bien la madre en su *reconocimiento* con el bebé, identifica sus necesidades para poder satisfacerlas, ella también debe representar para el bebé algo de su *no-yo*, personificándose

como un sujeto independiente de éste, lo cual es necesario para que el bebé pueda diferenciarse de ella (Benjamin, 1988).

Otro de los autores que conceptualiza la función de investimento que la madre realiza con el bebé es Bion. Para éste, el mundo externo plasma en el bebé huellas que luego se conformarán como representaciones. Éste reacciona de forma activa al medio, y la madre es quien las observa, y a través de una función denominada “alfa” las transforma en elementos e impresiones sensoriales. El conocimiento que el bebé adquiere de sí mismo es alcanzado mediante estas impresiones que la madre le devuelve. Continuando la línea de la reciprocidad que existe en torno a la construcción subjetiva, Freire expresa acerca del pensamiento de Bion: “En la madre en un irse conociendo, “haciéndose”, descubriéndose como madre. Podríamos plantearlo aún más radicalmente: el bebé va construyendo a la madre. Del lado del niño, se genera un conocerse en tanto recibe elementos “alfa” desde la madre” (Freire, 1993, p. 60).

Por lo tanto el movimiento que se expresa, continúa configurándose dentro de la cuestión del reconocimiento mutuo, ya que es la madre quien recibe y sostiene lo que le es dado por el bebé para luego devolverlo, decodificado y provisto de significados. Ante las sensaciones que el bebé emite, la madre realiza la tarea de registrarlas y mentalizarlas, configurando una representación, construyéndolas en experiencias simbolizadas. Es de esta forma que se posibilita el desarrollo psíquico de éste bebé, quien luego restituirá en forma de otros contenidos, los cuales contribuirán a la construcción de la madre como tal. Freire manifiesta la existencia de un juego dialéctico entre la madre y el bebé, este implica un: “...pasaje permanente del bebé a ella y de ella al bebé, para que finalmente en la dialéctica del tiempo la función de metabolización sea del y en el bebé” (Freire, 1993, p. 65).

Así como Winnicott confiere suma importancia al rol que la madre desempeña para el bebé, el hogar conforma como otra base donde se sustenta el desarrollo del bebé. Para este autor, el hogar se configura como parte del sistema que sostiene al niño, es el espacio en el cual éste puede jugar, explorar y sentirse libre. “Por hogar entiendo una o dos habitaciones que en la mente del niño han llegado a asociarse con la madre y el padre, y los otros niños y el gato, y el estante o el aparador donde se guardan los juguetes” (Winnicott, 1991, p. 66)

A partir del reconocimiento que ocurre en la díada madre-bebé, éste último comienza a configurarse como un ser en *sí mismo*. El movimiento se da través de el relacionamiento con los objetos que circundan al bebé, éste comenzará a configurarlos como fenómenos diferenciados de su sí-mismo, es decir los percibirá como elementos distintos de él. Es en

este punto donde se comienza a formar un *self*, una estructura que se concibe como separado del mundo externo, pero contenido e integrado dentro de sí mismo. “Este adelanto implica un yo que empieza a independizarse de la madre como yo auxiliar. Ya puede decirse que el bebé tiene un interior y, por ende, un exterior. Ha nacido el esquema corporal, que cobra complejidad a un ritmo acelerado” (Winnicott, 1991, p. 124). A partir de aquí el bebé comienza a diferenciarse del entorno, pudiendo distinguir entre el yo y el no-yo, logrando percibirse como un sí-mismo, y comprender los fenómenos como independientes de este.

Es aquí donde ocurre la *personalización* del sujeto, cuando éste comienza a habitar su cuerpo de modo de concebirse un *yo corporal*, el cual lo habilita a percibir lo que le es externo.

El hecho de que para que se conforme la concepción del sí-mismo sea necesaria la acción de un otro puede resultar paradójica, debido a que el *self* realiza movimientos para lograr alcanzar un estado de integración de sí mismo, obteniendo así la independencia de su entorno y de los otros, pero a la vez, esto se da para que este sujeto pueda ser reconocido por este entorno y estos otros.

En simultáneo a los agentes anteriormente abordados que configuran la construcción subjetiva, es imprescindible también valorar la influencia que ejerce el contexto social donde el niño se desarrolla. El hogar y la familia se encuentran inscriptos en un escenario colectivo que los rodea, esto implica a los espacios públicos que también envuelven a los diferentes actores, en los cuales los niños, acompañados por los adultos, absorben representaciones. Giorgi (2006) expresa que la producción de subjetividades es conformada por múltiples producciones de significados, y a su vez de la interacción con el universo simbólico y cultural en el cual nos encontramos. Los diferentes modos de relacionamiento a los que los sujetos se encuentran expuestos, conformarán recorridos que luego guiarán su forma de vincularse, es decir que configurarán las articulaciones entre el individuo y el colectivo social.

Construcción subjetiva en ámbitos de institucionalización

Basado en lo abordado anteriormente acerca de las líneas en las que se apoya la construcción subjetiva desde la primera infancia, se habilita ahora el espacio para pensar: ¿Cuáles serán los efectos de la institucionalización en el desarrollo psíquico del sujeto? ¿De qué forma se han podido configurar sus *sí-mismos* hasta el momento de entrar en las instituciones de protección? ¿Cuenta la institución con las herramientas para la sustancial tarea de brindarles el sostén necesario para su sano desarrollo tanto físico como psíquico? ¿En qué medida una institución puede enmendar la vulneración de los derechos de éstos niños?

Marchant (2010) expone que los niños institucionalizados sufren una doble vulneración. Por un lado sus derechos han sido vulnerados en su contexto familiar, lo cual es la razón de la institucionalización. Por otro lado vuelven a ser vulnerados al separarlos de este mismo contexto, lo cual se inscribe en su historia como un quiebre transversal. Es indispensable reflexionar acerca de cómo estas historias se encuentran truncadas, en primer lugar por haber sido separados de sus familias, pero a la vez también son sometidos a cambios de hogares repetidas veces y los adultos que rodean a los chicos en las instituciones de protección responden a horarios y turnos rotativos, generando su constante cambio.

En relación a esto es necesario cuestionarse acerca de la calidad de la formación de los adultos que están a cargo de los niños y de las dinámicas a las que responde la institución, ya que si no hay capacitación, y la institución no garantiza los aspectos necesarios para el desarrollo integral de los niños, esto decantará en un resultado negativo en los procesos de subjetivación de los los chicos.

Spitz (1958) expresa que si en el primer año de vida se presentan condiciones ambientales desfavorables los resultados serán daños psicosomáticos irreparables. Winnicott (1981) coincide con ésto y manifiesta que las fallas en las edades tempranas del desarrollo desencadenarán una desconexión de la integridad del niño, de forma que se dificultará su entendimiento de su propia realidad y de su mundo circundante.

Acerca de esto Bowlby (1969) manifiesta que la separación del niño con su madre, resultará traumática en especial cuando se sumerge a éste en un lugar que le es extraño y en el que se encuentran personas desconocidas.

Concordando con estos autores, Calzetta (2004) afirma que cuando fallan la protección y el sostén en los niños, el aparato psíquico se verá perjudicado. Esto puede observarse en

forma de mecanismos de defensa primitivos, el autor da como ejemplo la disociación y la desmentida. Dentro de los posibles resultados de una institucionalización temprana y prolongada se encuentran los retrasos en los aspectos intelectuales, motrices o cognitivos. Debido a esto se vuelve a justificar la necesidad en la institución de adultos aptos, que puedan proteger y sostener al niño en su integridad.

VARIABLES QUE SERÁN DE SUMA IMPORTANCIA PARA LOS EFECTOS QUE SUPONGA LA INSTITUCIONALIZACIÓN EN LA PSICIS DEL NIÑO SON LA EDAD EN LA QUE ÉSTE INGRESA AL SISTEMA DE PROTECCIÓN Y LA DURACIÓN DE SU ESTADÍA. A ESTO SE LE SUMA LA POSIBILIDAD DE QUE EL NIÑO PUEDA O NO ENCONTRAR FIGURAS DE REFERENCIA DENTRO DE LA INSTITUCIÓN QUE DE ALGUNA MANERA LOGREN SUPLEN LAS QUE ANTERIORMENTE TENÍA. POR ESTO ES NECESARIO QUE LA INSTITUCIÓN BRINDE AL NIÑO LA POSIBILIDAD DE CONSTRUIR VÍNCULOS ESTABLES, LO CUAL SERÁ DE RELEVANCIA PARA LA CONSTITUCIÓN DE SU PSIQUISMO. ESTO SE ASOCIA A LO EXPRESADO POR MARCHANT (2010) YA QUE PARA ESTE AUTOR ES MENESTER DE LOS ADULTOS QUE RODEAN A LOS NIÑOS, REGISTRAR LAS HISTORIAS INDIVIDUALES DE CADA CHICO CON EL FIN DE DOTARLA DE SIGNIFICADO PARA ELLOS. DE IGUAL MANERA ES NECESARIO FOMENTAR QUE EL NIÑO PUEDA DESCIFRAR SU *sí-mismo*, AQUELLO QUE LO ENUNCIA EN SU EXISTIR COMO UN SER ÚNICO. LOS ADULTOS SE ENMARCAN COMO LAS FIGURAS DE REFERENCIA PARA LOS CHICOS, Y ES SU TRABAJO APARTE DE BRINDARLES LOS CUIDADOS NECESARIOS, EJERCER MODELOS IDENTIFICATORIOS POSITIVOS.

Para Giorgi (2006) cuando no se dan estos modelos que son los que sostienen los procesos de conformación identitaria de los chicos, ellos decantan en adoptar *pseudoidentidades*, basadas en imitación de otros modelos que no corresponden con su realidad. Aquí pueden generarse vacíos identitarios que responden a una autonomía insuficiente, donde no existen las posturas propias y diferenciadas.

Es esencial entender el quiebre en la continuidad histórica que ocurre en el proceso de institucionalización de los niños, y también aceptar el desafío que representa para el saber técnico en lo que refiere a la producción de conocimiento y también a la posibilidad de crear herramientas de trabajo (Sena, 2015).

Para Winnicott (1996) es fundamental que las personas que realicen el trabajo en las instituciones de protección sean idóneas en la tarea que deben desempeñar. Éstas deben tener la capacidad de soportar la carga inherente al cuidado de estos chicos y a su vez ser consciente de los mecanismos que ocurren en ellos cuando su *buen marco* se desbarata, o simplemente cuando este *marco* jamás existió. Por otro lado el autor expresa que la institución debe ser rígida en cuanto a que no se deben aceptar en ésta más cantidad de niños de la que los adultos que allí trabajan puedan sostener, ya que si esto sucede el

trabajo del adulto puede caer en la indiferencia debido a su agotamiento y la tarea se volverá nula.

Es un aspecto de fundamental importancia el que el adulto pueda cumplir con la tarea de invertir al niño de forma que este pueda autoperibirse como una unidad lo que Winnicott (1986) denomina el *self unitario*, el cual representa un logro de la maduración.

Siguiendo el pensamiento de éste autor el adulto que se relaciona con estos chicos debe en parte verse comprometido sentimentalmente. Esto responde a que los chicos buscan en ellos la sustitución de *experiencias hogareñas primarias* y su progreso depende en que alguien pueda comprometerse emocionalmente con ellos. Sin embargo es necesario abstenerse del sentimentalismo ya que:

El sentimentalismo contiene una negación inconsciente de la destructividad que está en la base de la construcción. Es muy perjudicial para el niño en desarrollo y eventualmente puede llevarlo a que necesite efectuar una demostración directa de la destructividad que, en un medio menos sentimental, podría haber expresado indirectamente al manifestar deseos de construir.

(Winnicott, 1996, p. 112)

Acerca de las instituciones de protección Castrillon y Venegas (2014) exponen que estas se encuentran en una situación paradójica, dado que la mayoría de las veces se sacrifica la reconstrucción emocional de los sujetos en pro de priorizar las necesidades básicas de estos. “Responder a las carencias individuales es muy complejo para la mayoría de instituciones de protección social que tienen un número considerable de niños a su cargo, lo que obliga a una intervención masificada” (p. 113). El niño que ingresa a la institución se ve obligado a adaptarse a los ritmos establecidos por ésta, lo cual decanta en la homogeneización de los sujetos.

En lo que respecta acerca de los procesos que transitan los niños al ingresar al hogar, Winnicott (1996) plantea que existen tres momentos. En el primer momento el niño se presenta apreciablemente *normal*, demostrando una buena conducta, esto fomenta esperanzas positivas en la institución. Esta primera etapa es peligrosa, ya que el niño entiende a los trabajadores de la institución desde su propio ideal, aunque en realidad no existe una observación directa, sino que lo que hay es una proyección de su imaginario. Este ideal está destinado a derrumbarse, lo cual da paso al siguiente momento. En éste el niño comienza a poner a prueba a la institución y a sus trabajadores. Necesita saber hasta qué punto puede realizar perjuicios sin perder el sostén que le debe ser dado. Esta segunda

etapa es en la que suele quedar enquistado el vínculo entre el niño y la institución. A no ser que el niño pueda verificar que su nuevo hogar y quienes lo rodean pueden sostenerse luego de estas pruebas. Si esto se logra el niño se integrará al hogar de forma positiva, lo cual corresponde al tercer momento.

Similar a lo planteado por Winnicott, Albernaz (1997) plantea que existe cuatro momentos que se dan entre el niño institucionalizado y el educador que se encuentra encargado de su cuidado. En el primer momento el niño pondrá a prueba al adulto de diversas formas, caracterizándose su actitud por ser de forma agresiva y hostil o indiferente, esto se relaciona al segundo momento adoptado por Winnicott. Para el niño el adulto representa las frustraciones de sus primeros vínculos. El segundo momento se caracteriza por la *indiscriminación de los adultos*, se plasman aquí las resistencias al cambio y en éste se abre la posibilidad de la construcción de un vínculo ya que el niño logra ver al adulto como un otro que es diferente en su rol a los roles que le son conocidos para él por parte de sus anteriores cuidadores. En estos dos primeros momentos con lo que se contacta es con el *personaje* que el niño transmite y no con el niño en sí mismo. Sin embargo en un tercer momento se logra que este personaje dé paso al niño *real*. En este momento existe una aceptación por parte del niño y del educador de las limitaciones y posibilidades que la institución posee. Aquí se enmarca la posibilidad de *reconocer* y *reconocerse frente al otro*. Y se abre la posibilidad para el adulto de posicionarse como un referente de los modelos vinculares. El último momento es el de la separación, el cual se halla cargado de contradicciones debido a que puede ser vivido por el niño como un nuevo abandono. Para que esto no suceda es necesario que el adulto pueda revivir momentos anteriores del vínculo de forma de reconocer los cambios producidos por estos.

La privación

Para lo abordado en el capítulo anterior acerca de cómo se configuran los sujetos que son separados de su familia, Winnicott (1991) acuña el concepto de *niño privado*. Esto sucede cuando el niño es privado de las características esenciales de la vida en un hogar y no tiene la estimulación necesaria de las personas que lo rodean. El autor propone que es necesario considerar que la condición no se adquiere por haber tenido una pérdida en sí misma, sino que esta pérdida ha sucedido en una fase de desarrollo emocional en la cual el niño no pudo reaccionar maduramente, es decir que no ha tenido posibilidades de elaborarla..

Cuando en los inicios de la función de sostén existen fallas, se conlleva el riesgo de que se quiebre la continuidad del sujeto y de su *sí-mismo*, ante esto se estructura una organización defensiva rígida con el fin de asegurar esta continuidad. La privación es propia de un fallo en el niño cuando se encuentra en vías de integración de su sí-mismo, es decir, en el momento en que éste comienza a concebir a los objetos como reales y diferenciados de él (Fleischer y Mena, 2013).

Winnicott (1994) expresa sobre el niño privado, que este es un *niño enfermo*, y que el alcance de su salud no se adquiere simplemente con su readaptación ambiental. Lo que el niño sí puede hacer es beneficiarse de un cambio ambiental, y en la medida en que pueda entender su privación como tal, se hace capaz de experimentar enojo por ésta.

Las consecuencias de la privación que existen en el niño comienzan con una amplia ansiedad para luego ser reorganizada hasta alcanzar un estado de normalidad. Esta normalidad no es sana sino que se relaciona con una reacción de acatamiento a las demandas externas porque al niño no le es posible hacer otra cosa, el niño pierde su impulsividad y su espontaneidad propia. Es necesario entender en estos casos que cuando un niño presenta síntomas es porque existe un sufrimiento (Winnicott, 1994).

Los sujetos que se encuentran encargados de estos niños deben enfrentarse a pluralidad de síntomas los cuales son fruto de la angustia que hay en ellos, algunos ejemplos son la enuresis, los dolores, las irritaciones, malos hábitos e incluso la autoflagelación, es necesario poder contemplar que estos ayudan al niño a recuperar en cierta forma su sentido de realidad (Winnicott, 1994).

El autor manifiesta que existe una relación entre la privación y las tendencias antisociales, esto ocurre porque cuando se prolonga el alejamiento de su hogar, el niño no logra adquirir la capacidad de *preocuparse por el otro*. Acerca de esto expresa:

La capacidad de preocuparse es una cuestión de salud, una capacidad que, una vez establecida, presupone una organización compleja del yo que sólo puede concebirse como un doble logro: en el cuidado del bebé y el niño, por un lado, y en sus procesos de crecimiento interior, por el otro. Para simplificar el tema que deseo examinar, daré por sentado que en las etapas tempranas de su desarrollo el niño está rodeado de un ambiente suficientemente bueno. La capacidad de preocuparse es, pues, siguiente a unos complejos de procesos de maduración cuya efectivización depende de que se preste un cuidado suficientemente bueno al bebé y al niño.

(Winnicott, 1991, p.122)

La tendencia antisocial que Winnicott describe se manifiesta en dos modos. El primero de ellos es el *robo*, en el cual el niño que ha buscado el sostén y no lo ha encontrado, busca otra cosa en otro sitio, lo que demuestra que existen aún esperanzas de encontrarlo. El segundo modo es la *destruibilidad*, donde el niño busca que el ambiente sea capaz de resistir sus conductas impulsivas, el encuentro con algo estable que lo pueda sostener. Ante esto el autor encuentra en la actitud antisocial un vestigio de esperanza, en el sentido en que lo que se exterioriza como una manifestación agresiva es en realidad la búsqueda de un sostén, un límite o una estabilidad, con el propósito de superar las etapas primitivas de su crecimiento emocional. Existe dentro del niño una energía instintiva, que a los ojos de la comunidad puede ser observada como un potencial peligro, pero para éste niño es la muestra de que existen movimientos internos de búsqueda (Winnicott, 1991).

En referencia a lo abordado anteriormente acerca de la relación que existe entre la *minoridad* y la *pobreza*, el autor expone la necesidad de reflexionar acerca de que en cada uno de los casos de estos sujetos donde esta relación se observa, hubo un comienzo, existe una historia, en la cual se generó una ruptura.

El falso self

Con respecto a lo abordado en el capítulo de los desarrollos teóricos en torno a la construcción subjetiva, se halla que en las etapas de desarrollo temprano se constituye el *sí-mismo* del sujeto, esto ocurre cuando existe un ambiente facilitador y una madre suficientemente buena que invista al niño. Este *sí-mismo* es también denominado por Winnicott como *self*, el que responde al gesto espontáneo y a la idea personal en el sujeto. Una de las características de este *self* es la creatividad, lo que rectifica el sentimiento de sentirse real (Winnicott, 1993).

Sin embargo cuando la madre no es capaz de promulgar la omnipotencia en el infante, surge una falla en la satisfacción de las necesidades de éste. Aquí es donde en vez de configurarse un *self*, lo que sucederá es la creación de un *falso self*, y éste en contraposición a la idea del sentimiento de realidad, generará una sensación de sentirse irreal y escindido (Winnicott, 1993). Este *falso self* se expresa como forma de padecimiento, lo que refiere a una acentuada desorganización, una desintegración de la personalidad, una disociación con el cuerpo y otros estados similares (Winnicott, 1994).

Winnicott expresa que: "Sólo en una continuidad de existir puede el sentido del self, de la propia realidad, el sentido de ser, llegar a establecerse como rasgo de la personalidad individual" (Winnicott, 1993, p.29). Este punto se puede ver asociado a el quiebre que los procesos de institucionalización generan en los niños, el quiebre no se encuentra únicamente a su historia personal, sino que deja huellas en su la construcción de su *self*. Configurándolo como un *falso self*, el cual se asocia con la rigidez de las defensas, las cuales dificultan el crecimiento.

La creatividad y la resiliencia

Luego de haber abordado las consecuencias a las cuales la institucionalización puede llegar en los niños y niñas, es momento de preguntarse, ¿qué es lo que se puede hacer?. Ante la multiplicidad de fenómenos que juegan en contra del desarrollo en el transcurso de la construcción subjetiva, es fundamental pensarnos como habilitadores de nuevos modos para que ellos se piensen a sí-mismos. Lo cual hace indispensable reflexionar más allá de los aspectos que se encuentran marcándolos desde lo negativo y poner énfasis en sus aspectos sanos.

Cyrułnik (2009) apropia un concepto para transmitir el cambio que sucede luego de que un sujeto atraviesa un suceso traumático, éste es el de resiliencia. El autor expresa que ante un fenómeno catastrófico es normal que el sujeto realice uno de dos movimientos, uno responde al de dejarse sumir por la situación, y el otro es el de transformarse para encarar la nueva realidad, este segundo refiere al movimiento resiliente.

Winnicott (1991) manifiesta que en el proceso de maduración emerge otra alternativa frente a la destrucción, ésta es la construcción. Pensar en los espacios de la institución en forma de lugares de habilitar la construcción puede ser una de las posibles salidas para enmendar los daños en estos niños. En este sentido es necesario poner el foco en el rol del educador, quien es que se encuentra acompañando los procesos del desarrollo del niño. Una de las tareas que habilita a sanar en parte las marcas de sus carencias es la reconstrucción de la historia de éstos chicos.

Quando se cuenta el pasado, no se lo revive, se lo reconstruye. Lo cual no quiere decir que se lo invente. No es una mentira. Al contrario incluso, para elaborar un relato se utilizan elementos del pasado. Pero no todo se vuelve un acontecimiento en una vida. Sólo se memoriza aquello a lo cual hemos sido sensibles.

(Cyrułnik, 2001, p. 114)

Promulgar en ellos una voluntad constructiva, será necesario para que cada uno logre encontrar su lugar, lo que investirá su aceptación personal y fortaleciendo su sí-mismo. Para realizar esta función es necesario elaborarlo desde el lado creativo de cada niño. Favorecer el que sus acciones no sean simples respuestas a estímulos, sino que puedan apropiarse de las diferentes actividades realizadas, como una actitud que dispondrá a crear su propio mundo.

Es fundamental para esto entender que la historia no es la que marca el destino, y que éstas no quedan escritas para siempre. No existen los determinismo. El hecho de que un

sujeto sufra lo obliga a metamorfosearse. Por esta razón las experiencias afectivas pueden revertir o agravar una vulnerabilidad generada en el temprano desarrollo (Cyrulnik, 2001, p. 15).

Otro de los puntos expresados por Cyrulnik acerca de las infancias vulneradas, es que al encontrarse con adultos que se encuentren motivados para darles una mano, los traumas de estos chicos pueden ser superados. Si bien es cierto que todos los niños sufren biológicamente y afectivamente cuando su medio familiar sufre alteraciones, hay que notar que aquellos que salen adelante provienen de medios sociales desfavorecidos (Cyrulnik, 2001, p. 94).

La reconstrucción de las historias de estos chicos deberá ser abordada no sólo desde el recuerdo, sino que para que suceda en sí, debe ser abordada desde la creatividad. Esta será quien habilite al niño a sentirla propia.

A modo de conclusión

En el transcurso de lo abordado en este trabajo se han desarrollado numerosos escenarios en cuanto a la posibilidad de desarrollo que existe en los niños que son separados de sus familias para ser insertados en espacios institucionales de protección.

En un primer momento se aborda el cuestionamiento del funcionamiento de las instituciones de protección de la infancia en Uruguay. Estas funcionan como respuestas auxiliares a la situación de la separación de los niños de su contexto familiar, lo cual se entiende como un último recurso ante la vulneración de sus derechos. Sin embargo estos espacios pueden encontrarse sumidos por la invisibilización de las particularidades de cada niño, debido a que por la cantidad de sujetos que residen en ellos la función de protección puede volverse metódica.

Los niños que residen en estas instituciones se encuentran con diversas tensiones en lo que respecta a su desarrollo psíquico, por un lado fueron víctimas de una vulneración a sus derechos en su fase de desarrollo temprano por parte de su contexto familiar, esto se encriptará en forma de huellas que desencadenará efectos negativos en su organización mental. Ésto sucede debido a las carencias que se dan en el *ambiente facilitador* y en la *preocupación maternal primaria*, la cual es la función que ésta ejerce al adaptarse sensiblemente a las necesidades del bebé para poder satisfacerlas apropiadamente. Ante esto estos sujetos se enmarcan en lo que es la deprivación, es decir la privación de la respuesta a las necesidades esenciales y la falta de estimulación por parte de quienes lo rodean. Cuando esto falla la subjetivación del niño la configuración de éste como un *sí-mismo* diferenciado del resto se torna dificultosa, pudiendo no llegar a alcanzarse la integración.

Por otro lado al ser separados de sus familias y de sus hogares, las historias personales de estos chicos se ven truncadas, perdiendo así su continuidad. La imagen de su hogar y su familia puede verse desintegrada. Lo que lo relaciona con su *sí-mismo*, se pierde, por lo tanto de la misma forma que su historia se quiebra también lo hace su integridad. Ante esta pérdida de la integración el niño puede terminar gestando un *falso self* como respuesta. Éste emerge de forma de una pseudopersonalidad, siendo fruto de una pérdida de la espontaneidad en el niño. En este punto se genera la pérdida de la creatividad, y el tipo de respuestas dadas a los estímulos no se realizan de una forma natural, sino que se tiende a lo forzoso.

Estos son los panoramas a los que se enfrentan miles de niños y niñas en nuestro país, y en lo referente a la función de los educadores en las instituciones de protección es fundamental la reflexión sobre cómo crear movimientos que den respuesta a estos.

Es el educador el agente que está habilitado a generar vínculos con estos niños debido a la cercanía con ellos. Por ende es de suma importancia el forjar relaciones desde la habilitación, siendo éstas cargadas por un componente emocional que pueda reforzar las pérdidas de los chicos. La tarea a realizar no es ni más ni menos que la del investimento psíquico de este niño. Posibilitándolo a entenderse como una unidad, siendo él mismo creador de su historia personal, estructurándose de forma creativa, y configurándose como inventor de su propio mundo.

Retomando el pensamiento de Winnicott (1994) (quien guió en gran parte este trabajo): “La creatividad es, pues, el hacer que surge del ser. Indica que aquel que es, está vivo. El impulso puede estar adormecido, pero cuando la palabra “hacer” se torna apropiada, entonces ya hay creatividad” (p. 48).

No hay estruendo sin metamorfosis. Los grandes maltratados, los «caras partidas» de la carencia afectiva, los niños golpeados y los adultos atormentados, testimonian con sorpresa del desarrollo íntimo de una nueva filosofía de la existencia. Ya que la obligación de comprender y preguntar «por qué» lleva a aprender y a analizar mejor al agresor. Además, el hecho de decir «y ahora, ¿qué voy a hacer con mi herida?» invita a descubrir la parte sana de sí y a salir en busca de cualquier mano tendida. (Cyrulnik, 2001, p. 192)

Referencias Bibliográficas

- Ainsworth, M. (1969). Maternal sensitivity scales. *The Baltimore Longitudinal Project*.
- Albernaz, L. (1997). *Acerca del vínculo educador-niño/niña/adolescente. Aportes a una relación educativa*. Montevideo: Centro de Formación y Estudios del INAME
- Benjamin, J. (1988). *Los lazos del amor*. Buenos Aires: Paidós.
- Bowlby, J. (1969). *El apego. Volúmen 1 de la trilogía "El apego y la pérdida"*. Buenos Aires: Paidós.
- Calzetta, J (2004) Depravación simbólica. *Cuestiones de Infancia: revista de psicoanálisis con niños y adolescentes*. Recuperado febrero 19 de 2019 de: <http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/handle/123456789/223>
- Castellón, C. y Venegas, J. (2014). El vínculo reparador entre los niños deprivados y las Instituciones de protección social. *Revista Vanguardia Psicológica, Clínica, Teoría y Práctica*. Vol 4 (2). 108- 121.
- Cavalcante, L, Costa S, y Magalhães, C. (2010). Institucionalização e reinserção familiar de crianças e adolescentes. Recuperado de: *Revista Mal Estar e Subjetividade*, 10(4), 1147-1172. Recuperado 20 de febrero de 2019 de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482010000400005
- Cyrulnik, B. (2001). *La maravilla del dolor. El sentido de la resiliencia*. Montevideo: Granica.
- Cyrulnik, B. (2009). *Autobiografía de un espantapájaros. Testimonios de resiliencia: el retorno a la vida*. Barcelona: Gedisa.
- Cyrulnik, B. (2013) *Los patitos feos. La resiliencia. Una infancia infeliz no determina la vida*. Buenos Aires: Sudamericana.

- Duschatzky, S. (2000). *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2002). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Elson, M. (Ed). (1990). *Los seminarios de Heinz Kohut. Sobre psicología del sí-mismo y psicoterapia con adolescentes y adultos jóvenes*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, L. (1998). Análisis de lo institucional. Notas teóricas. Buenos Aires: Paidós. Recuperado de:
<http://www.suteba.org.ar/download/lidia-m.-fernandez-analisis-de-loinstitucional-en-la-escuela-29884.pdf>
- Fleisher, D. y Mena, I. (2013). El aporte del término “deprivación” acuñado por D. W. Winnicott, en la época que transitamos. *Anuario de Investigaciones. Vol XX*. 125-130.
- Foucault, M. (1989). *Vigilar y Castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, M. (1993). *Mirando desde Bion*. Montevideo: Roca Viva.
- Giorgi, V. (2006). Construcción de la subjetividad en la exclusión. En: Encare (Comp) Drogas y exclusión social. Montevideo: Riod Nodo Sur.
- Giorgi, V. (2010). Comentario al Informe Latinoamericano sobre niños sin cuidado parental realizado por un equipo especializado de la Relaf. Recuperado de:
<http://www.relaf.org/Presentacion%20de%20Victor%20Giorgi.pdf>
- Goffman, E. (1970). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Historia. (2019, Enero 22). Recuperado de:
<http://www.inau.gub.uy/institucional/historia>
- López, A y Palummo, J. (2013). Internados. Las prácticas judiciales de institucionalización por protección de niños, niñas y adolescentes en la ciudad de

Montevideo. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF Uruguay.

Fundación Justicia y Derecho. Recuperado de:

http://www.unicef.org/uruguay/spanish/Internados_web.pdf

- Marchant, M (2010). *El libro de la vida: un lugar para la memoria*. Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado.
- Minnicelli, M. (2016). *Ceremonias Mínimas. Una apuesta a la educación en la era del consumo*. Buenos Aires: HomoSapiens.
- Población y proyectos. (2019, Enero), Recuperado de:
<http://portal.sipi.gub.uy/portal/page/portal/SIPI/Poblacion/2019/Estudio%20de%20Poblacion%20y%20Proyectos.%20Enero%202019.pdf>
- Sena, S. (2015) *La Construcción de la Historia en Adolescentes Institucionalizados*. (Tesis de Maestría). Facultad de Psicología, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.
- Spitz, R. (1958). *El primer año de vida del niño*. Madrid: Aguilar.
- Uruguay. Ley N° 17823. Código De la Niñez y la Adolescencia. Poder Legislativo. 14 de setiembre de 2004. Recuperado de:
<https://parlamento.gub.uy/documentosyleyes/busqueda-documentos?=&Searchtext=17823&Chkleyes=1>
- Winnicott, D. (1984). *La Familia y el Desarrollo del Individuo*. Buenos Aires: Lumen - Hormé.
- Winnicott, D (1991). *Deprivacion y delincuencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Winnicott, D (1993). *Los procesos de Maduración y el ambiente facilitador*. Buenos Aires: Paidós.
- Winnicott, D. (1994). *El Hogar, Nuestro Punto de Partida. Ensayos de un Psicoanalista*. Buenos Aires: Paidós.