

IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología
XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología
del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos
Aires, 2017.

Creatividad, simbolización e historización en niños y adolescentes en situación de vulnerabilidad social.

Dubkin, Alicia, Fernandez Vidal, Maria Jose, Lassalle, María Paula,
Pourteau, Verónica, Camalli, Graciela Cristina, Mrahad, María Cecilia y
Mendez, Maria Cecilia.

Cita:

Dubkin, Alicia, Fernandez Vidal, Maria Jose, Lassalle, María Paula,
Pourteau, Verónica, Camalli, Graciela Cristina, Mrahad, María Cecilia y
Mendez, Maria Cecilia (2017). *Creatividad, simbolización e historización
en niños y adolescentes en situación de vulnerabilidad social. IX
Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en
Psicología XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de
Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología -
Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-067/402>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eRer/nsv>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso
abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su
producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite:
<https://www.aacademica.org>.*

CREATIVIDAD, SIMBOLIZACIÓN E HISTORIZACIÓN EN NIÑOS Y ADOLESCENTES EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD SOCIAL

Dubkin, Alicia; Fernandez Vidal, Maria Jose; Lassalle, María Paula; Pourteau, Verónica; Camalli, Graciela Cristina; Mrahad, María Cecilia; Mendez, Maria Cecilia
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

La infancia es un tiempo caracterizado por el desvalimiento y prematuridad. Las relaciones intersubjetivas de los primeros tiempos de vida son el entorno fundacional de la subjetividad. Las discontinuidades vinculares afectan la construcción de recursos simbólicos necesarios para el desarrollo emocional, el establecimiento de vínculos, la apertura al conocimiento y la construcción de la propia historia. El Programa de Extensión Universitaria, "Aportes de la Psicología Evolutiva al trabajo con niños y adolescentes en situaciones de riesgo social" (Facultad de Psicología UBA), se desarrolla desde el año 2001 hasta la actualidad. Docentes y estudiantes realizan una experiencia continua de acompañamiento a niños y adolescentes separados judicialmente de sus familias y alojados en hogares de tránsito. Las actividades grupales e individuales, desplegadas en el Programa, habilitan experiencias de juego, creatividad y aprendizaje, promoviendo enriquecimiento simbólico, establecimiento de nuevos vínculos y desarrollo de la posibilidad de construcción de la historización personal, grupal y social. Esta actividad conjunta entre estudiantes y niños en situación de vulnerabilidad ofrece un espacio potencial creativo en el cual el niño vivencia el ser alguien significativo para otro, transita un vínculo de continuidad y de reconocimiento, posibilitando una integración del sí mismo, su historización y una proyección a futuro.

Palabras clave

Extensión Universitaria, Vulnerabilidad Social, Simbolización

ABSTRACT

CREATIVITY, SYMBOLIZATION AND HISTORIZATION IN CHILDREN AND ADOLESCENTS AT SOCIAL VULNERABILITY

Childhood is a time characterized by helplessness and prematurity. The intersubjective relationships of early life are the foundational environment of subjectivity. Lack of continuity in parental functions, affect the construction of necessary symbolic resources, the emotional development, the bond establishment, the entry to the world of knowledge and experience and the construction of history itself. The University Extension Program: "Contributions of Developmental Psychology to the work with children and adolescents at social risk" (Faculty of Psychology UBA), is carried out since 2001. Teachers and students carry out a continuous bonding experience of accompaniment to children and adolescents separated from their families by law, and directed to foster care institutions. Individual and group activities, deployed in the Program, enable experiences

of play, creativity and learning, promoting symbolic enrichment, establishing new links and developing the possibility of building personal, group and social historization. This joint activity between students and children in situations of vulnerability offers a potential creative space in which the child experiences being a significant person for another, transits in a link of continuity and recognition, enabling an integration of the self, its historization and projection into the future.

Key words

University Outreach, Social Vulnerability, Symbolization

Introducción

La infancia es un tiempo caracterizado por el desvalimiento y prematuridad. Las relaciones intersubjetivas de los primeros tiempos de vida son el entorno fundacional de la subjetividad, a partir del cual se construirán las funciones cognitivas y el enriquecimiento simbólico. Las discontinuidades vinculares, en estos encuentros inaugurales, afectan la construcción de recursos simbólicos necesarios para el desarrollo emocional, el establecimiento de vínculos y la apertura al mundo del conocimiento.

El Programa de Extensión Universitaria, "Aportes de la Psicología Evolutiva al trabajo con niños y adolescentes en situaciones de riesgo social" de la cátedra II Psicología Evolutiva Niñez, Facultad de Psicología, UBA, se desarrolla desde el año 2001 hasta la actualidad. Docentes y estudiantes realizan una experiencia continua de acompañamiento a niños y adolescentes separados judicialmente de sus familias los cuales viven en distintos hogares de tránsito o pequeños hogares convivenciales de CABA. El abordaje de la problemática de los niños y adolescentes en situación de vulnerabilidad social nos lleva a reflexionar sobre: los aspectos intrapsíquicos tanto de los niños como de sus figuras de referencia; aspectos intersubjetivos de los tempranos tiempos del desarrollo y la constitución psíquica; aspectos transubjetivos centrados en el contexto sociocultural. Las actividades grupales e individuales, desplegadas en el Programa, habilitan experiencias de juego y aprendizaje, promoviendo enriquecimiento simbólico, establecimiento de nuevos vínculos y desarrollo de la posibilidad de construcción de la historización personal, grupal y social. El Programa se realiza semanalmente en cada uno de los hogares, desplegando actividades tanto individuales como grupales. Participan estudiantes auto postulados, acompañados por el equipo docente. En el momento inmediato posterior a la actividad en el hogar se realiza una supervisión del

trabajo realizado haciendo lugar a: inquietudes, movilizaciones personales y grupales. A su vez, se intensifica el intercambio a través de un grupo privado vía internet. Quincenalmente se realizan supervisiones grupales de todos los equipos de trabajo en la sede de la Facultad. Esta actividad conjunta entre profesionales docentes, jóvenes estudiantes y niños en situación de vulnerabilidad ofrece un espacio potencial creativo en el cual el niño accede a la vivencia de ser alguien significativo para el otro, pudiendo reconocerse en un vínculo de continuidad y de empatía, posibilitando una integración del sí mismo y una proyección a futuro.

REFLEXIONES

El Programa de extensión Universitaria, lleva a cabo su práctica en hogares de tránsito y hogares convivenciales de CABA, quienes se encuentran bajo la Ley Nacional de los Derechos del Niño 26.061, la Ley de Ciudad de Bs As 114, que se a su vez se enmarcan en la Convención de los Derechos Internacionales de la niñez.

Los niños y adolescentes alojados en hogares comparten el espacio y la cotidianidad con otros niños y adolescentes. Estos grupos de chicos se ven compelidos a adaptarse a esa institución y a sus temporales compañeros de hogar, viviendo cotidianamente como hermanos, pero sin serlo; siendo cuidados, durante ese tiempo por adultos que trabajan ahí y que no son sus padres. El entorno los recibe sabiendo que es temporal su estadía.

Estar “en tránsito” parece profundizar una posición subjetiva del “estar temporariamente” o “a la espera”, lejos de ser un espacio transicional como lo plantea Winnicott (1958) aparece como un lugar y expresión de padecimiento.

Las sensaciones y experiencias continuas del vivir en una situación pasajera sin fecha de cierre o finalización se reflejan en las producciones de los niños forzando al psiquismo a permanentes adaptaciones y recomposiciones. Esta situación lejos está de resultar un “ambiente facilitador” como lo consideraríamos desde el aporte de Winnicott (1958) desde el cual se contenga en forma constante y continua las desregulaciones y desbordes pulsionales. Podríamos pensar a este modo de estar, como la posibilidad de exposición a lo que Nasio (2012) denomina “microtraumatismos”. El encuentro con los niños en esta situación, nos exige una continua revisión teórica, para reforzar los cuidados a considerar, entendiendo la complejidad por la que atraviesan. El autor propone considerar que la emoción infantil traumática no es una emoción pura, es una mezcla de emociones extremas y confusas. En el caso del niño víctima de: abuso sexual, maltrato, abandono, dicha emoción es una mezcla de espanto, tristeza e incluso de odio. Se trata de emociones exacerbadas, intensas y confusas que no necesariamente provienen de una única efracción violenta, sino que pueden, también, producirse sutil y progresivamente a lo largo del tiempo.

Consideramos que una presencia estable y continua propicia un espacio adecuado a las necesidades de un niño en tiempos de constitución subjetiva, posibilita la vivencia de un entorno confiable, que no abandona ni es retaliativo. Un espacio y tiempo transicional que hace lugar a la creatividad de un sujeto.

Los tiempos tempranos de la infancia son los que albergan la constitución no sólo del psiquismo, sino también de la vincularidad y de la capacidad de autonomización del individuo.

Coincidimos con Winnicott (1958), en que la capacidad para estar solo constituye uno de los signos de la madurez en el desarrollo emocional. Entendiendo que, la experiencia que lleva a establecer esta capacidad es la de estar solo en la infancia y en la niñez, “mientras alguien más está presente”.

La experiencia puede producirse en etapas muy tempranas en las cuales la inmadurez del yo requiere ser equilibrada por el yo auxiliar de la función materna, alguien disponible y presente. Un individuo integrado se puede presentar como “yo solo”, diferenciando tanto lo interno de lo externo. Esta percatación se construye a partir de la existencia ininterrumpida de una madre confiable. Presencia continua y confiabilidad operan como base para el logro de la maduración del niño.

Con el paso del tiempo y la madurez del individuo queda posibilitada la introyección de la figura materna, de ese modo el niño se vuelve capaz de estar solo. Adviniendo, más adelante el “yo soy”. Este reconocimiento en ser, es sólo alcanzable gracias a la existencia de un entorno protector que ampare, que promueva en el niño reconocerse en el “yo soy”.

Lo intersubjetivo de los primeros tiempos sienta las bases sobre la constitución de la ternura que es el primer elemento que hace del sujeto, un sujeto social. Ulloa (1995) plantea que: uno de los orígenes, el inicial, no es el único, de la crueldad, es el fracaso del primer amparo al que todos estamos destinados: la ternura; el fracaso o la falencia de la ternura.

Ulloa (2009) basándose en Freud, define la ternura como la coartación del fin último pulsional y que depende de un tercero, de la condición de sublimación en la madre, este mecanismo se traduce en dos cosas: en la empatía, donde la madre sabe por qué llora el niño, garantiza el suministro; y en el miramiento, que es mirar con interés amoroso a aquel, que habiendo salido de las entrañas, es sujeto ajeno. “Si la empatía garantiza el suministro, el miramiento garantiza la gradual autonomía del sujeto” (Ulloa: 2009)

Entendiendo la importancia de esta oferta como constitutivas para los niños y siguiendo el pensamiento de Nasio (2012) de perseverar en el ser, es que tomamos los planteos del autor cuando dice que: todo ser, por el mero hecho de existir, tiende a continuar existiendo y se forzaría, por todos los medios posibles, a perseverar en su ser, repetirse y conservarse más allá de las vicisitudes de la existencia. Los diferentes avatares en la existencia de un niño afectan su vida psíquica, la construcción de vínculos intersubjetivos y su pertenencia comunitaria. En las situaciones de vulnerabilidad en la infancia resulta importante la promoción del enriquecimiento simbólico y el establecimiento de nuevos vínculos que promuevan el desarrollo de la construcción de la historización personal, grupal y social. Coincidimos con las consideraciones de J. Laplanche (1983) acerca de la necesidad de historizarse en el individuo, “El ser humano es historizante, en el sentido que busca unificarse, comprenderse, sintetizarse, dar sentido a su vida o hacer que vuelva a tener sentido algo que lo ha perdido”.

El niño se encuentra en tiempos de constitución de su psiquismo, que no es lineal ni puramente cronológica. Concordamos con Silvia Bleichmar (1993) en la consideración de la infancia como tiempos de estructuración del aparato psíquico, tiempos de estructuración de lo originario.

Durante esta temporada de estructuración del aparato, se da la inscripción de las representaciones, como movimientos fundacionales iniciales, que darán lugar a las múltiples significaciones posteriores otorgando sentido histórico y de integración. Los historiadores sostienen que la historia no es solamente sobre hechos pasados, sino que cotidianamente se va complejizando.

Silvia Bleichmar (1993) dice que "... los procesos de historización son siempre parciales: se trata de otorgar un ensamblaje a esos elementos que han quedado a la deriva, y de propiciar su re ligazón..." Si bien el niño es antecedido por padres con historia, la posibilidad de las representaciones de re- ensamblarse, permite pensar en que el propio sujeto abra un nuevo orden de significación historizante, subvirtiendo esa historia escrita por otros. Construir una historia es establecer y crear lazos, simbolizar, dar un sentido que repercute como entramado de unidad. En un inicio, el niño está sometido pasivamente a los hechos del entorno en el cual nació, por ello es necesario que anude, enlace los hechos y vivencias para ordenarlos, así establecer continuidades. La sensación de continuidad temporal se encuentra enlazada y sostenida por la construcción histórica y los procesos identificatorios.

"El acceso a una historicidad es un factor esencial en el proceso identificatorio, es indispensable para que el yo alcance el umbral de autonomía exigido por su funcionamiento." (Aulagnier 1975)

RELATO DE EXPERIENCIA

En nuestra tarea en los hogares observamos que muchas veces los niños destruyen su propia producción, invadidos por la frustración de una producción insatisfactoria. La propuesta del programa de extensión es: promover la elaboración de esa frustración, propiciar el circuito de la creatividad y producción. A lo largo de la experiencia en los hogares de tránsito o convivenciales fuimos viendo la importancia de circunscribir un lugar propio para cada niño con el fin de contener sus producciones artísticas y creativas de todo tipo. Un espacio que permita cuidar y proteger lo realizado. Incluimos entonces carpetas individuales que son guardadas en baúles, los cuales quedan cerrados con llave. Dichas carpetas individuales además de alojar los trabajos plásticos y creativos realizados, son un lugar de protección de la propia agresión que los niños producen contra su propia producción y como garantía de su perdurabilidad. La intención de la tarea que docentes y estudiantes realizamos en los hogares, entre otras, es la generación de un entorno, de continuidad y estabilidad tanto en las figuras de referencia como en la frecuencia en los tiempos de efectivo trabajo presencial. Dentro de ese encuadre sostenido, la propuesta de un receptáculo privado y personal genera un efecto de reconocerse en el tiempo, así como un efecto de apropiación de esas producciones que colaboran en el reconocimiento de un recorrido propio que hace a la historización personal e identidad.

Nos acercamos, entonces, al tema del nombre propio. El nombre propio va en mayúscula y/o casi siempre encomillado. Inscribir un nombre requiere de un acto que viene de otro, madre-padre-familiar- para que se constituya un sujeto y se encuentra relacionado al origen, al sistema de parentesco y a una referencia identificatoria. Le permitirá definirse en términos de identidad personal pero también colectiva, familiar, nacional. Ese nombre y apellido le permitirá

reconocerse como "ser".

En el siguiente tramo compartiremos recortes de las actividades desplegadas en los hogares y acercaremos reflexiones motivadas por las mismas. Las siguientes presentaciones son extractos de los informes que son realizados por los estudiantes al término de cada día de actividad en el hogar de tránsito/Convivencial. Una constante observada en los hogares de tránsito es la presencia de objetos comunes a todos los niños. La regla general, en los hogares, es que los juguetes, por ejemplo, "son de todos" y por lo tanto "de nadie en particular".

Uno de los informes presentado por uno de los estudiantes relata: "A, una de las niñas recién ingresada al hogar de tránsito, se angustió mucho al ver que no tenía carpeta. Me pregunta por qué los otros tienen una y ella no. Le explico que ella también va a tener la suya. Me abraza fuerte. Luego me da la mano, no me suelta. Ahí pudo calmarse y nos contó acerca de lo que hacía con su papá y como extrañaba su casa."

Más allá de las vicisitudes de cada familia, Lacan (1969) pone el acento en que el niño se constituye como sujeto en referencia a un deseo que no tiene que ser sin nombre, es decir, anónimo. Se trata de un deseo particularizado por ese niño, capaz de decodificar sus necesidades.

Trabajamos con una carpeta para cada niño. Le ponemos nombre y la decoramos con ellos. Cada una pretende ser un receptáculo que guarda y protege sus producciones. Tiene una presentación personal en su decoración, que acompaña al nombre de cada uno. Este detalle las hace entonces reconocibles como propias tanto desde su exterior como desde su interior por sus producciones singulares. Las carpetas simbolizan el deseo particularizado por cada niño, ya que desde el equipo pensamos y generamos una para cada uno. Y a la vez, se constituyen en el vehículo facilitador de la inscripción de un nombre. El nombre, como significante, representa al sujeto. Poder acceder al mismo no es sin efectos subjetivos.

Otro recorte de informe nos relata: "M pelea con otra de las niñas por unos marcadores para pintar. Hace tiempo pide que le escriban el nombre de una protagonista de una serie televisiva, que coincide con el suyo. Ella lo pinta y lo guarda en su carpeta. Su amiga no le quiere dar los marcadores. La acusa de habérselos "robado". Se pone a llorar y refiere que su nombre no es suyo, ya que debe compartirlo con su hermana (la cual lleva el mismo nombre). A partir de allí se puede comenzar a trabajar con su carpeta y sus producciones, abordando lo propio, el nombre, la historia familiar, la frustración que se le ponía en juego cada vez que quería realizar una producción.

En los hogares los niños se organizan más en comunidad. El armado de una subjetividad singular está en relación del niño con el apellido, con el linaje, cuestión que en la mayoría de los casos, se encuentra complicada o fallida. Sobre eso trabajamos en forma continua; trabajamos sobre lo propio, lo ajeno, los nombres, la producción creativa que cada uno puede desplegar.

En el trabajo con los grupos de niños más pequeños (de 0 a 6 años) en un recorte de informe de lo trabajado relata: "Nos dedicamos a cambiar y alimentar a los juguetes bebés, intenté nominarlos de un modo distinto al de "bebe". Pero fue imposible. "L" de dos años y medio, incluso se cambiaba su propio nombre por el de "sapo pepe"

y algo así como “Tati”, pero la denominación de “bebe “para todos los pequeños, que es usual en los hogares, parecía inmovible, incluso tratándose de muñecos.” De este modo “L” en su juego repite para sí las nominaciones que proceden de las instituciones. Con el correr del tiempo, otro informe nos relata, que “L”, se presenta con su nombre completo, ofendiéndose si se la nombra con el diminutivo. Su lenguaje se enriqueció notablemente a comparación del año anterior. Relata escenas con muchos detalles, mostrándome también su imaginación explosiva. Al comenzar la jornada, nos cuenta uno a uno, registrando que todos volvimos tras las vacaciones. Aprovecho la situación para recordarle nuestros nombres. “L” se muestra pendiente de su carpeta, pidiendo dibujar para colocar en ella sus producciones”

Lacan (1969) avanza sobre el lugar del padre y de la madre para decir que “la función de residuo que sostiene (y al mismo tiempo mantiene) la familia conyugal en la evolución de la sociedad, resalta lo irreductible de una transmisión [...] que es la constitución subjetiva, que implica la relación a un deseo que no sea anónimo”. Resalta también la carencia de las instituciones de cuidado sobre dicha transmisión.

El autor Anibal Leserre (2015) propone pensar que es en relación a su función de transmisión, donde se encuentra la principal falencia de las instituciones de cuidado, en su intento de sustitución de la familia, una función ubicada más allá de las necesidades. Dice que “Las comunidades ligadas al cuidado de los niños pueden muy bien cubrir las necesidades, pero el fracaso está ligado a la transmisión de un deseo que no sea anónimo, ya que lo colectivo de una comunidad es algo anónimo, digamos que la cantidad no hace al nombre”.

De este modo, se vuelve fundamental en el desarrollo subjetivo, responder no sólo a las necesidades de los niños sino alojar al individuo frente al desamparo que genera su inmersión en lo colectivo. Es por este motivo que apuntamos a la singularidad, y en ese trayecto el nombre propio es representante de una subjetividad, símbolo que nombra, otorgando una identidad.

El nombre propio es particular de cada uno, escapa a lo colectivo, a lo común. Lo marca y liga al mundo familiar y social. Lacan (1969) dará cuenta de cómo el nombre propio resulta un punto de amarre para el sujeto, constitutivo de su subjetividad.

Esto también se observa con “T”, niño de 5 años. Un informe nos relata: “le propuse jugar a formar palabras con los dados que había, los cuales tenían una letra en cada cara. Esta actividad no le interesó mucho hasta que formé su nombre, ubicando letra por letra y haciéndole ver lo que se formó. Con una gran sonrisa tomó cada uno de los dados y se levantó hasta la mesa donde estaban otros niños mostrándole los dados.”

La Dra Doris Sommer (2014) trabaja sobre la concepción del arte en el mundo, especialmente a través de proyectos centrados en la expresión colectiva artística que pueden generar el subproducto de admiración entre los actores sociales. La autora interpreta el llamado a la acción estética a través de acciones directas como “pre textos de arte”. El trabajo colectivo a través de expresiones artísticas puede ser considerado como una “acupuntura cultural”, pequeñas intervenciones sostenidas en el lugar transformador del arte que tiene la ambición de establecer una reacción en cadena

del arte al cambio social.

Podríamos ligar estas ideas con el concepto de contrato narcisista que plantea P. Aulagnier.(1975), acuñó el concepto argumentando que el lugar otorgado a los padres en el discurso sociocultural será parte de la forma en que el niño es libidinalmente investido por la pareja parental. El sujeto forma parte del campo social y que como tal se apropia de una serie de enunciados. Estos enunciados, discursos dados por los otros, son el punto de apoyo para que éstos se ofrezcan como un lugar. Esto permite un pacto de intercambio en donde el grupo otorga un lugar simbólico, y donde el sujeto se compromete a repetir esos discursos.

Otro relato nos acerca a estas consideraciones: “Al verme G me pregunto por su carpeta le dije que iría a buscarlas al baúl (el lunes anterior le mostré que había una carpeta para él, le pusimos su nombre y le explique que la guardaríamos en el baúl de la UBA el cual queda cerrado y protegido). Me pidió acompañarme pero le dije me esperara ahí ya que arriba estaban estudiando. Al bajar estaba esperándome donde me había prometido. Le di una hoja: al principio era pasar de una hoja a otra haciendo algún garabato o unas líneas para pedir inmediatamente otra. No podía decir nada de los dibujos, ni dejaba que le pregunte. Quería llenar la carpeta de dibujos, tal como había visto en los otros niños... G ingresó recientemente al hogar y aún no se ha logrado instalar en él la continuidad del espacio. Se lo notaba muy interesado en ver las carpetas de los otros niños. Tomaba las carpetas, las miraba por encima, se sorprendía de la cantidad de dibujos, decía que eran feos y las tiraba al piso.”

Otros recortes nos presentan el significativo lugar otorgado a la carpeta y sus producciones guardadas: “En el primer encuentro del año, “S” de 6 años nos mostró cómo estaba calcando un dibujo de un zorro. Lo hacía de un modo muy prolijo. También nos manifestó recordar que en el último encuentro del 2016 no había podido terminar de decorar su carpeta, en la que aún guardaba (dentro de los baúles) letras y dibujos que habíamos recortado de revistas. Esto dio lugar a que los demás chicos, manifesten interés en tener sus propias carpetas.”

En el espacio de los más chiquitos (de meses a 3 años) ya cada uno reconoce su carpeta como propia y la de los demás. Muchas de ellas solo tienen hojas en blanco, y en ocasiones son un elemento con el que deambulan por el espacio.

Funciona como un elemento ordenador y carta de presentación de los niños quienes, ante la llegada de un nuevo niño, enseñan sus producciones. Es en este sentido que consideramos que las carpetas podrían ser una instalación de la continuidad de existencia, simbolizando aquello que permanece frente a los cambios propios y del entorno.

Podríamos considerar a las carpetas como un recubrimiento envolvente de las producciones que aloja objetos creativos, transicionales que van armando una red vincular entre los estudiantes, docentes y los niños

También símbolo de la ausencia de aquellos niños que ya no continúan en el hogar. “A y L” tomaron la carpeta perteneciente a “M” quien ya había egresado del hogar. Tomaron los dibujos y comenzaron a arrugarlos, formando bollitos de papel con los que prepararían “un asado”. Mencioné que esos dibujos pertenecían a “M” y debía-

mos guardarlos. “A” se detuvo, me devolvió algunos de los dibujos para que los guarde mientras continuaba jugando”.

Al guardar sus producciones permitieron historizar su recorrido por la institución, darlo a conocer a otros niños. Ejerció a la vez un efecto pacificador, la carpeta reconocida como propia produce un valor simbólico, que no radica en el objeto en sí, sino en lo que guarda. Cada una contiene trazos representantes de las subjetividades que se ponen en juego.

La carpeta como objeto ofertado desde el espacio de la UBA se vuelve representante del deseo particular por cada uno de los niños de la institución y de la existencia de otro capaz de alojarlos en su singularidad. Es así que se destaca lo propio, la singularidad de cada subjetividad frente a lo colectivo. La experiencia intersubjetiva estable y continua le permite a los niños cubrir los vacíos de experiencias satisfactorias, confiables y en consecuencia poder reaccionar frente a la frustración con creatividad.

CONCLUSIONES

En los tiempos tempranos de constitución subjetiva, resulta importante considerar, para los niños, un espacio adecuado a sus necesidades, que posibilite la vivencia de un entorno confiable; una zona intermedia transicional que dé lugar a la creatividad de un sujeto. Estos tiempos iniciales posibilitan el despliegue y fortalecimiento de los vínculos y abren el camino a la autonomización del sujeto. Se instituyen así los movimientos fundacionales originarios, que darán sentido histórico y de integración.

El déficit de un entorno familiar y social, continuo y confiable, se presenta como una amenaza sobre la constitución subjetiva de los niños y los deja en situación de vulnerabilidad y riesgo social.

Frente a esta problemática se propicia, a través del Programa de extensión, la vivencia de un espacio y tiempo continuo y estable. Dentro de ese encuadre sostenido, la oferta de una carpeta individual, desde la UBA, como un receptáculo privado y personal, representa la existencia de un otro capaz de alojarlos en su singularidad, confiando en su capacidad de producción y creatividad. Consideramos que también genera un efecto de reconocerse en el tiempo, a través de las propias producciones que evidencian un recorrido, contribuyendo a la historización personal y a la identidad. La experiencia intersubjetiva estable y continua le permite a los niños cubrir los vacíos de experiencias satisfactorias y confiables y en consecuencia poder reaccionar frente a la frustración con creatividad.

Podríamos considerar a las carpetas como un recubrimiento envolvente de las producciones que aloja objetos creativos, transicionales, que van armando una red vincular entre los estudiantes, docentes y los niños

Es en este sentido que consideramos que las carpetas podrían ser una instalación de la continuidad de existencia, simbolizando aquello que permanece frente y durante la continuidad de cambios propios y del entorno.

BIBLIOGRAFÍA

- Aulagnier, P. (1975). La violencia de la interpretación. Amorrortu Ed. Bs As.
- Aulagnier, P. (1986). El aprendizaje de historiador y el maestro brujo. Amorrortu Ed. Bs As.
- Bleichmar, S. (1993). La fundación de lo Inconsciente Amorrortu Ed. Bs As.
- Dubkin, A., Camalli, G.C., Mrahad, M.C., Sarotti, C. y Raznoszczyk De Schejtman, C. (2012). XIX Jornadas de Investigación y Séptimo encuentro de investigadores del MERCOSUR 2012. Presentación de trabajo libre: VULNERABILIDAD PSÍQUICA Y SIMBOLIZACIÓN. EFECTOS ARRASADORES Y EXPERIENCIAS PRODUCTORAS DE SUBJETIVIDAD.
- Lacan, J. (1969). Dos notas sobre el niño, en Intervenciones y Textos 2. Manantial Ed. Bs As.
- Laplanche, J. (1983). ¿Psicoanálisis, Historia o Arqueología? Revista Trabajo del Psicoanálisis N° 5 México
- Leserre, A. (2015). Una lectura de Notas sobre el niño. Cuadernos del ICdeBA 17. Ed. Grama. Bs As.
- Nasio, J.D. (2012). El inconsciente es la repetición. - Conferencia dictada en el IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología – Noviembre
- Nasio, J.D. (2013). ¿Por qué repetimos siempre los mismos errores? Ed. Paidós. Bs As.
- Sommer, D. (2014). El arte obra en el mundo. Cultura ciudadana y humanidades públicas. The Work of Art in the World. Civic Agency and the Public Humanities. Durham: Duke University Press.
- Ulloa, F. (1995). Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica. Ed. Paidós.
- Ulloa, F. (2009). Conferencia “Desamparo y Creación”. Esc. De Psicoanálisis S. Freud. Rosario
- Winnicott, D. (1958). La capacidad para estar solo. En “Los procesos de maduración y el ambiente facilitador” Paidós Ed. Bs As.