

XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVI Jornadas de Investigación. XV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. I Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. I Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2019.

Niños y adolescentes en situación de vulnerabilidad social. Identidad e historización.

Dubkin, Alicia, Pourteau, Verónica, Viegas, Camila, Mendez, Maria Cecilia, Camalli, Graciela Cristina, Izsak, Luisina y Mrahad, María Cecilia.

Cita:

Dubkin, Alicia, Pourteau, Verónica, Viegas, Camila, Mendez, Maria Cecilia, Camalli, Graciela Cristina, Izsak, Luisina y Mrahad, María Cecilia (2019). *Niños y adolescentes en situación de vulnerabilidad social. Identidad e historización. XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVI Jornadas de Investigación. XV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. I Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. I Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-111/730>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/ecod/n4Q>

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>.

NIÑOS Y ADOLESCENTES EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD SOCIAL. IDENTIDAD E HISTORIZACIÓN

Dubkin, Alicia; Pourteau, Verónica; Viegas, Camila; Mendez, Maria Cecilia; Camalli, Graciela Cristina; Izsak, Luisina; Mrahad, María Cecilia
Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Argentina

RESUMEN

Durante la infancia, tiempo de desvalimiento y prematuridad, las relaciones intersubjetivas son el entorno fundacional de la subjetividad, el enriquecimiento simbólico, la constitución identitaria y la construcción de la propia historia. Construir una historia es crear lazos, que dan sentido a un entramado de unidad. Constituirse como sujeto implica tener nombre propio que lo relaciona con el origen, el sistema de parentesco y una referencia identificatoria. Las discontinuidades vinculares, alteraciones del entorno familiar y social afectan estos procesos subjetivos. 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 convivenciales. Las actividades grupales e individuales que se despliegan promueven y potencian el establecimiento de nuevos vínculos, posibilitando la construcción de la historización personal (grupal y social) y de la identidad. Esta actividad conjunta entre estudiantes y niños en situación de vulnerabilidad les permite a éstos vivenciarse como alguien significativo para otro, posibilitando una integración del sí mismo, su historización y una proyección a futuro.

Palabras clave

Vulnerabilidad social - Historización - Identidad

ABSTRACT

CHILDREN AND ADOLESCENTS AT SOCIAL VULNERABILITY. SYMBOLIZATION AND HISTORIZATION

Childhood is a time characterized by helplessness and prematurity. Intersubjective relations are the foundational environment of subjectivity, symbolic enrichment, the identity constitution and the construction of one's own history. Building a story is to create bonds, which give meaning to a network of unity. To constitute itself as a subject implies having a proper name that relates it to the origin, the kinship system and an identifying reference. The linking discontinuities, alterations of the family

and social environment affect these subjective processes. The University Extension Program: "Contributions of Developmental Psychology to the work with children and adolescents at social risk" 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, promoting symbolic enrichment, establishing new links and developing the possibility of building personal, group and social historization and identity. 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, their historization and projection into the future.

Key words

Social vulnerability - Historization - Identity

cómo te explico ese amor esperándote en la puerta para volver a escuchar hasta dormirte los cuentos sin final.

Quiero jugar, subir y bajar por el tobogán quiero un globo azul y una vuelta más y caminar de tu mano papá.

Eso paso, y ahora todo es distinto y tan difícil tengo miedo de crecer y comprender donde estoy y quien soy Tomado de AlbumCancionYLetra.com

Marilina Ross

INTRODUCCIÓN

Las relaciones intersubjetivas de los primeros tiempos de vida son el entorno fundacional de la subjetividad, el enriquecimiento simbólico y la constitución identitaria. La infancia es un tiempo caracterizado por el desvalimiento y prematuridad. Las discontinuidades vinculares, en estos encuentros inaugurales, afectan la construcción de recursos simbólicos necesarios para el desarrollo emocional, el establecimiento de vínculos, la consolida-

ción identitaria 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 o de acogida de CABA. El abordaje de la problemática de los niños y adolescentes en situación de vulnerabilidad social nos lleva a reflexionar sobre diversos tópicos que atañen al niño, su entorno y a nuestro programa de extensión. Tomando en cuenta a los niños nos resulta importante revisar 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. La realidad frustrante, el desamparo, el abandono, la privación impiden a los niños que lo sufren desarrollar una experiencia primaria gratificante, necesaria para lograr vínculos de confianza en los otros como destinatarios del amor y el odio. Este proceso se posibilitará en un medio que permita al niño medir el alcance de sus ideas agresivas con tolerancia, encauzando las mismas a través de procesos sublimatorios (Winnicott, 1984).

El Programa de extensión se plantea la pertinencia de las diversas actividades grupales e individuales desplegadas para habilitar 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. Asimismo, se plantea la implicancia en la formación pre profesional en los estudiantes que participan, entendiendo la necesidad de profundización y conocimiento en esta problemática y el acercamiento a los niños y niñas que la sufren.

ACERCA DE LA FORMACIÓN PRE PROFESIONAL EN LOS ESTUDIANTES PARTICIPANTES

El Programa se realiza semanalmente en cada uno de los hogares, desplegando actividades tanto individuales como grupales. Y se complementa con reuniones de intercambio y supervisión en la sede de la facultad Participan estudiantes auto postulados, acompañados por el equipo docente. 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.

El proyecto se lleva a cabo en dos redes. En una de ellas el equipo docente propone a los estudiantes actividades específicas a desarrollar, acompañamiento escolar, tareas de apoyo escolar, actividades recreativas, de acuerdo a las necesidades que vayan surgiendo en la institución. Esto va propiciando en el

alumno el entrenamiento en la escucha y captación de lo específico para cada institución y en cada niño.

En la otra red de acción se trata de una búsqueda de sentido subjetivo dirigido a los participantes, de optimización a partir de la reflexión permanente y capitalización subjetiva de la experiencia que tienda a profundizar y ampliar la formación profesional. El entrecruzamiento de redes apuntará a la integración del equipo de profesionales, estudiantes y supervisores para crear nuevos puentes conceptuales para la mejor atención de las situaciones de riesgo. Como también apuntan a crear un entramado que brinde un marco estable y seguro para los participantes generando así una posibilidad de trabajo continuo y sostenible a lo largo del tiempo que propicie y amplíe la formación profesional. Consideramos las redes del programa como un entramado a modo de encuadre que brinda coordenadas estables y continuas de espacio, tiempo, vinculación entre sus integrantes sin sometimiento a calificaciones de rendimiento. Este mismo encuadre propone el respeto por los tiempos personales e individuales de construcción que atañen tanto al crecimiento personal como a la ampliación del campo del conocimiento. Se trataría de un dispositivo favorecedor de crecimiento respetando y acompañando los tiempos de constitución subjetivos y jerarquizando el intercambio grupal como un modo privilegiado de formación. El entramado de las redes permite la formación de un espacio potencial que se hace realidad al alojar los avatares en la construcción de cada uno de sus miembros. Un espacio armado a la medida de las necesidades de los miembros y adecuado a los objetivos planteados,

El espacio de supervisión e intercambio se despliega en diversos tiempos y modalidades. Se propone un intercambio inmediatamente posterior a la actividad realizada, supervisiones quincenales en la sede de la Facultad, y la escritura de informes en un foro virtual privado que promueve el conocimiento e intercambio.

La escritura de informes de experiencia por parte de los universitarios, el intercambio de éstos, las diferentes lecturas y aportes del equipo del proyecto amplían y propician el enriquecimiento conceptual como ético e ideológico de cada uno de los participantes promoviendo, en consecuencia, posiciones de mayor solidez y autonomía. Se produce así un proceso bidireccional de complejización de los entramados simbólicos que amplía la formación académica de los universitarios.

La orientación ética a los alumnos es llevarlos a la vía del entendimiento de esta problemática para enfocar la tarea con los niños y niñas a intentar reestablecer procesos de vinculación, motivación y sentido vital a través de sus intervenciones y al mismo tiempo se reconozcan preservados por las pautas formales que hacen al marco ético de trabajo.

Cambios de orden cualitativo surgen en los jóvenes universitarios como fruto del atravesamiento de aspectos personales y decantan en su proceso efectos de bienestar, realización y novedad.

ACERCA DE LOS NIÑOS, NIÑAS Y LOS HOGARES DE TRÁNSITO

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. En este entorno legal se encuentran los hogares y los niños y niñas allí alojados. Pero también, es de destacar, el tener en cuenta el entorno socio cultural y por ello recurrimos al estudio de UNICEF Argentina de mayo 2016 (Datos extraídos de: la Encuesta de Indicadores Múltiples por Conglomerados (Multiple Indicator Cluster Surveys o MICS, según su sigla en inglés), impulsada por UNICEF y realizada en Argentina entre 2011 y 2012 y por datos más recientes de la Encuesta Permanente de Hogares de 2015.) que mide lo que se denomina Pobreza multidimensional: nueva medición de la pobreza que se construye a través de 28 indicadores de privación que detectan carencias materiales y emocionales e impiden el desarrollo integral de los chicos. Los 28 indicadores: se agrupan en diez dimensiones, asociadas a los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la Convención Sobre los Derechos del Niño. Las diez dimensiones son Nutrición, Salud, Educación, Información, Saneamiento, Vivienda, Ambiente, Violencia, Trabajo, Juego e Interacción. De acuerdo con esta medición de UNICEF, las privaciones en información (acceso a internet, TV, teléfono fijo y móvil, computadora), protección contra la violencia doméstica, salud y el tiempo para jugar son, en ese orden, las más importantes en la Argentina. Los menores separados de sus familias de origen y alojados en hogares de tránsito por decisión judicial son los niños que conocemos en nuestra tarea de extensión.

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 provie-

nen de una única efracción violenta, sino que pueden, también, producirse sutil y progresivamente a lo largo del tiempo.

Consideramos que estos niños que han vivido diversas situaciones agresivas, hostiles, traumáticas se ven separados de la familia o del entorno en el cual se encontraban, sea cual sea ese entorno que lo rodeó durante ese tiempo de crianza. Esta situación de por sí impacta en este niño, en su constitución psíquica, en sus emociones, en su devenir cotidiano. De ahí 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 construcción 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.

Los niños y adolescentes alojados en hogares comparten el espacio y la cotidianeidad 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.

IDENTIDAD E HISTORIZACIÓN. RELATOS DE EXPERIENCIA.

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 los hogares de tránsito.

Cada lunes al ir al hogar nos preguntamos ¿qué vamos a hacer? La respuesta parece sencilla, vamos a jugar. Tal vez a simple vista parezca menor, pero si al jugar, al decir de Winnicott, lo definimos con toda la seriedad que merece, podemos complejizar dicha respuesta.

El primer elemento para llevar a cabo nuestra actividad es la propia presencia, el estar allí disponibles para jugar, disponibles para jugar a lo que cada uno de los chicos propone. En el mejor de los casos, jugamos. En otros, intervenimos para poner cuerpo, donar palabra, sostener la angustia que aparece de pronto, en los chicos cuando abollan un dibujo, cuando tiran los bloques que armaban una casa que se derrumbó, cuando no pueden jugar. Propusimos diferentes dispositivos intentando lograr la continuidad del espacio de juego, no sólo en el tiempo, sino de los materiales y sobre todo de la historia de los chicos y la nuestra, tejiendo tramas, resignificando el dolor.

Tenemos baúles, grandes y coloridos, llenos de hojas, de útiles, carpetas, juegos y juguetes. No sólo contienen los materiales, también los protegen, porque al estar guardados allí bajo candado, no se pierden y lunes a lunes permanecen. El acto de abrirlos marca el inicio del taller, el taller de la UBA, como nos nombran los chicos al llegar. Así como con cintas brillosas los

baúles dicen UBA, los chicos decoran sus carpetas. Colocan su nombre y la adornan con aquello que les gusta, para guardar dibujos, cartas, revistas que, al estar guardados no se pierden, perduran de un encuentro al siguiente para continuar un dibujo, cambiarlo, encontrarlo, sumar otros. Esto construye memoria, es el hecho de armar historia en el tiempo en que están en el hogar, donde todo es de todos y la mirada tiende a no ser singular. 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.

Al guardar sus producciones permitieron historizar su recorrido por la institución, darlo a conocer a otros nenes. 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.

“Tengo cosas importantes”

Emma eligió jugar conmigo, un juego de cartas, en donde quien encuentra dos objetos iguales se lleva las mismas. Ella es muy rápida en el juego, observa y atolondrada señala los dibujos, pero no sabe el nombre de las cosas, desconoce la nominación, y en su lugar dice esto, este coso. Le digo el nombre de los objetos. Me apura, me grita “dale tirá”. Todo rápido, a veces me saca la carta de la mano, sin disfrutar. La pausa, necesaria para poder poner un intervalo, como el nombre del objeto, no aparece como tampoco el disfrute ni la risa. Le propongo ir más despacio. Luego de varios momentos de juegos cuando señala pregunta: “¿Qué es esto?”, y de ese modo ella también observa que sigue siendo rápida para encontrar el par de objetos y puede ser ganadora.

En otro encuentro, al cierre del taller, rompe en llanto desconsolado. Quiere seguir jugando con las cartas. Sosteniendo ese momento, intento ofrecerle las cartas hasta el próximo lunes, pero ella afirma querer jugar a las cartas conmigo. No da igual con quién, es algo que se puede sumar a la respuesta de que al

hogar vamos a jugar. Algo del espacio se va delineando y solloza cuando me veirme, apoyada con sus brazos en la mesa, pareció no escuchar que le prometía volver, que volvemos todos los lunes. El lunes siguiente dijo “Volviste, ¿jugamos?”

Emma todavía no decoró su carpeta, pero en ella guardó hojas que retiró de un bibliorato grupal en el que hay dibujos y mensajes de chicos que estuvieron en otros años, como de estudiantes participantes del programa. Recuerdo el día en que desarmó el bibliorato, tirando las hojas, queriendo quedarse con la mayor cantidad posible para tener más que otra nena. Le dije que no las tirara y que las cuide porque son cosas importantes. Ese día no quiso guardar en el baúl la carpeta. Lloró mucho reclamando que era suya. Se tiraba arriba del baúl pidiendo que le diéramos su carpeta porque “tengo cosas importantes”. Ese día nos acompañó a dejar los baúles y quedó sollozando y reclamando en un rincón, aunque por momentos parecía más calma, retomó el lamento cuando nos fuimos.

Otro lunes armamos una casa de papel que decoró con corazones. Otra vez, no quería guardar. Se fue al patio a sentarse sobre su carpeta. Sin llorar, ella decía que era suya. Hablando un buen rato decidió darnos la carpeta con algunas hojas y se quedó con otras. Sin embargo, antes de irnos vino corriendo y afirmó “guárdame estas hojas también porque no quiero que se pierdan”. Ese lunes nos saludó a todos, con una sonrisa. Hoy su carpeta permanece en el baúl y ya la distinguimos de las demás porque dice su nombre con colores y cintas brillosas.

¿A qué vamos al hogar? Podemos arriesgar que historizar, subjetivar. Para Emma este recorrido habilita el jugar, un lugar propio perdurable y protegido, un nuevo ambiente confiable, en donde la niña logra generar su impulso creador y sentir que tiene cosas importantes y que es importante para otros.

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 las figuras de amparo, 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”.

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 forzar , por todos los medios posibles, a perseverar en su ser, repetirse y conservarse más allá de las vicisitudes de la existencia.

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 se 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 de lo propio, lo no propio, al nombre propio.

Nunca es indiferente el nombre ni los avatares en la nominación.

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". El nombre propio viene de otro. Para que exista la transmisión del nombre es necesario haberlo recibido, haber sido nombrados.

Desde la teoría de la Cábala considera que el ser nombrado posibilita la existencia, la determina. El nombre se relaciona con el destino, el cambio de nombre es el cambio de destino. Gershom Scholem, estudioso de la Cábala dice: "Las letras y los nombres no son sólo medios convencionales de comunicación. Cada uno de ellos representa una concentración de energía y expresa una variedad de sentido que es absolutamente imposible de traducir".

Más allá de las vicisitudes de cada familia, retomamos algo postulado por Lacan (1969) que 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. Sabemos que ponerle un nombre a un hijo no es un hecho natural. Ser nombrado es necesario para la constitución subjetiva, para acceder al mundo del lenguaje. Una vez que se ha nombrado al sujeto, el nombre propio lo designará.

El mismo autor refiere: "Ustedes saben como analistas la importancia que tiene en todo análisis el nombre propio del sujeto. Deben siempre prestar atención a como se llama su paciente. No es nunca indiferente. Y si ustedes piden los nombres en un análisis es por algo mucho más importante que la excusa que pueden dar al paciente, a saber, que todo tipo de cosas pueden ocultarse detrás de una especie de disimulación o de borramiento que habría del nombre" J. Lacan SEM IX la identificación. De ahí que, la vinculación intersubjetiva anida en los inicios y

fundamentos de la posibilidad de nombrarse, reconocerse. El juego y el lenguaje posibilitarán en el niño acceder a su genealogía inscribiéndose así en un sistema de parentesco y de pertenencia social que va a funcionar como referencia identificatoria. El niño podría así crear algo nuevo en relación a su nombre propio, hacer suyo aquello que ha heredado, recibir el nombre y adueñarse de su propio nombre.

Coincidimos con lo postulado por Beatriz Janin cuando refiere que Un niño nace en un mundo de palabras y es en relación con otros que erogenizan, prohíben, lo ven lindo, grande, fuerte, débil, así su psiquismo se irá constituyendo.

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-ligación..."

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 repercuta 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. Llegados al tiempo de latencia hará falta un trabajo de subjetivación que posibilite pasar al deseo de aprender, afianzar un sentido de identidad, pensarse a sí mismos y relacionar sus acciones con sus rasgos de personalidad y con sus sentimientos, lograr una creciente capacidad para la autonomía y la historización de s , que se expresaría en términos de Piera Aulagnier, en la posibilidad de enunciación de "un proyecto identificatorio" que preservando aspectos del pasado ofrece al yo una imagen futura que lo orienta y le otorga sentidos.

"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) 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. A veces no es tan sencillo, porque eso que se designa como propio es, inicialmente, completamente ajeno. Es algo que otros pensaron para nosotros. En el mejor de los casos es el nombre que una familia, a la espera de un nuevo integrante eligió con mucho amor para ese pequeño ser que tanto soñaron y que aman aun antes de su llegada a este mundo. Con ese nombre hablan de ese niño/a mientras imaginan un futuro juntos. Con ese nombre lo designan y lo llaman desde que da su primera bocanada de aire en este mundo. Pero no siempre son esas las condiciones con las que nos enfrentan las contingencias de la vida. cuando el lazo con ese otro que nos dió el nombre está roto o malherido el trabajo de apropiarse del nombre, de reconocerse, puede ser muy difícil y doloroso.

Para que ese trabajo de apropiación del nombre pueda ser llevado a cabo, a veces es necesario volver unos pasos hacia atrás y encontrar un otro que nos mire, nos hable y nos nombre nuevamente. En nuestra actividad en el hogar muchas veces intentamos hacer eso. acompañar, sostener, cual andamios a esos pequeños sujetos que necesitan rearmarse, reconstituirse, renombrarse o lograr apropiarse de ese nombre.

Hace ya unos años que cuando los niños ingresan al hogar les damos una carpeta. Una carpeta de cartón, dos solapas, un elástico, algo sumamente sencillo en apariencia pero que esconde una gran apuesta. A través de esas carpetas apostamos a que los chicos con el transcurrir de los encuentros puedan ponerle su nombre afuera para hacerla propia y diferenciarla de las ajenas. Y pueda ir guardando en su interior su producción dejándola en un lugar seguro, donde no se pierde y va acumulando cierta parte de su historia. No es casual que cuando algo de este trabajo se logra, los chicos utilizan sus carpetas para presentarse ante los nuevos integrantes del grupo de estudiantes que conforman el taller. Tampoco es azaroso ver tantas veces escenas de angustia al momento del cierre por tener que guardar sus carpetas en los baúles del programa hasta el próximo lunes. Es muy difícil dejar de buena gana algo tan importante, al menos hasta adquirir seguridad de que lo vamos a cuidar y que el próximo lunes va a seguir estando...sin desintegrarse, sin dejar de ser.

Otro recorte de informe de experiencia nos posibilita seguir reflexionando.

El nombre ¿propio?

Hace ya varios años trabajé en un espacio individual con una niña de nueve años.

Su deseo más profundo era tener una familia que la cuide y no la trate mal, como le había pasado anteriormente. Nos veíamos todos los lunes en el espacio grupal y ella no recordaba mi nombre. Me lo preguntaba varias veces en cada encuentro, pero el siguiente encuentro no lo recordaba.

Finalmente, un día me dijo "Vero, ¿jugamos juntas?" Por su-

puesto pasamos el resto del taller jugando juntas...y el resto de los meses que siguieron. pidió tener un espacio individual conmigo y luego de consultarlo y evaluarlo con el equipo lo consideramos pertinente. y empezamos a trabajar juntas y a solas. Siempre me pedía que le lleve algo, "cualquier cosita". me pedía que me acuerde de ella, así ella sabía que, aunque no estuviéramos juntas era alguien para otro, seguían siendo alguien aún en su propia ausencia. Al consultarle si en el hogar no les daban útiles, la respuesta fue contundente; nos dan a todos. Ella quería algo propio. comenzamos a ponerle su nombre a todos los lápices. Pero aparecieron dos diferentes nombres: María Luz y Luz María. Le pregunto entonces cómo se llamaba ella y me contesta "como vos quieras" a lo que le respondo que su nombre era un nombre que sus papás habían elegido para ella y que ella podía decidir usarlo así o no, Ella podía elegir cómo llamarse. Después de unos instantes, me pidió que, si no me enojaba, cambiáramos los que yo había escrito que seguía la nominación que le daban el Hogar.

Unos meses más tarde, finalmente se cumplió su deseo y fue adoptada por una familia. Pero ella les pidió algo importante antes de ser adoptada. Pidió conservar su nombre y su apellido. Resulta 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.

En la vida de estos niños, el impacto en un momento determinado de sus vidas (por violencia, separación judicial de sus familias, etc.), inscribe un trauma que los deja en un hogar de tránsito, instituido como lugar de cuidado hasta que dicha situación cambie. Sin embargo, este lugar de "tránsito" se transforma en permanente frente a las dificultades que implica la resolución de los conflictos. Así, la vivencia dolorosa del abandono se reactiva, generando nuevas experiencias traumáticas. No obstante, el hogar de tránsito también puede convertirse en un lugar de acogida que priorice la crianza y el bienestar del niño, que pueda brindar un encuadre de posibilidad a futuro. Podría, entonces, abrir la oportunidad para la construcción de un proceso de constitución subjetiva, que permita pasar de la indiferencia, de la desesperanza a la posibilidad de una constitución subjetiva autónoma y deseante. Sería entonces un ambiente facilitador que proteja al niño y le permita el despliegue de su creatividad primaria.

CONCLUSIONES

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”.

““Vivir es experimentar en forma continua lo que se origina en una situación de encuentro. Psiqui y mundo se encuentran y nacen uno con otro, uno a través del otro.” (Aulagnier 1975)

Frente a esta problemática consideramos que la vivencia de un espacio y tiempo continuo y estable dentro de entorno institucional con sus referentes resulta un encuadre sostenido y estable en contraposición a los cambios abruptos e inesperados del entorno.

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. Experiencias, que se inscriben en la serie de encuentros continuos con lo que lo rodea, produciendo en cada vivencia inscripciones-huellas que promueven en el aparato psíquico la actividad de representación y complejización del psiquismo.

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 autonomía 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, de ser mirado, la reciprocidad de la mirada como forma de reconocer al otro. Haciendo lugar a la ternura que liga la posibilidad de metaforizar lo que no pudo ser pensado.

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 inter, intra y transubjetiva estable y continua, como sujeto social y sujeto individual, le permite a los niños poder transcurrir en la construcción de una historia abierta, modificable y poder reaccionar frente a la frustración con creatividad. 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 aprendiz 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 Schejtman, C.R. (2012). “Vulnerabilidad psíquica y simbolización. Efectos arrasadores y experiencias productoras de subjetividad” Publicado en: XIX Jornadas de Investigación y Séptimo encuentro de investigadores del MERCOSUR 2012.
- Dubkin, A., Camalli, A.C., Mrahad, M.C., Mendez, M.C., Rodríguez Pourteau, V., Lasalle, P., Fernández Vidal M.J., Viegas, C. (2017). “Creatividad, simbolización e historización en niños y adolescentes en situación de Vulnerabilidad”. Publicado en IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica profesional en Psicología. 2017.
- Nasio, J.D. (2012). El inconsciente es la repetición. - Conferencia dictada en el IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología – Noviembre 2012.
- Nasio, J.D. (2013). ¿Por qué repetimos siempre los mismos errores? Ed. Paidós. Bs. As.
- 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.
- Scholem, G. (2009). “La cábala y su simbolismo”. Siglo XXI Editores. Madrid.
- 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.
- UNICEF Argentina Fecha del artículo: 5 de mayo de 2016. En www.unicef.org/argentina
- Winnicott, D. (1958). La capacidad para estar solo. En “Los procesos de maduración y el ambiente facilitador” Paidós Ed. Bs. As.