



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



Facultad de
Psicología

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

Universidad de la República

Facultad de Psicología

TRABAJO FINAL DE GRADO

Monografía

**Infancias en contextos institucionalizados: Factores de riesgo y
protección en el desarrollo psicológico**

María Gimena Nusspaumer Pilon C.I 5.538.440-9

Docente Tutor: Prof. Adj. Mag. Daniela Díaz Santos

Docente Revisor: Prof. Adj. Doc. Daniel Camparo Ávila

Montevideo, octubre de 2022

Índice

Resumen	4
Introducción	5
Desarrollo teórico	6
1. Entendiendo nociones claves	6
1.1 Infancias	6
1.2 Desarrollo psicológico y sus determinantes	8
1.3 Desarrollo psicológico en niños	12
2. Comprendiendo el contexto	14
2.1 Maltrato y violencia infantil	14
2.2 Lo disruptivo	16
2.3 Apego, vínculo afectivo y su ruptura	17
2.4 Síndrome de inseguridad	20
2.5 Lo traumático	21
3. Infancias institucionalizadas	24
3.1 Institucionalización	24
3.2 Características de las infancias institucionalizadas	25
3.3 Factores protectores	28
3.4 Factores de riesgo	29
3.5 Factores protectores y de riesgo dentro de la institución	30
Reflexiones finales	33
Referencias bibliográficas	37

“Pensar exige abandonar todo conformismo, animarse a lo inactual, des-identificarse de lo políticamente correcto, para hacer (se) preguntas incómodas, aún a riesgo de quedarse sin respuestas.”

Graciela Frigerio (2008)

Resumen

El presente trabajo monográfico propone reflexionar acerca de la influencia que tiene el contexto de una institución en el desarrollo de los niños y niñas institucionalizados.

El objetivo del mismo es visibilizar y cuestionar ciertas problemáticas que surgen actualmente en un contexto de institucionalización de protección a niños. Es inevitable observar que actualmente las infancias se ven desprotegidas dentro de una institución, ya que a pesar de que muchas veces los niños terminan allí debido a un contexto disruptivo, son trasladados a otro contexto que termina también por ser disruptivo. Es así que los niños acostumbran a adaptarse a un contexto violento, aprendiendo a sobrevivir con las escasas herramientas que cuentan a su edad. Es por ello que debería potenciarse el rol de los cuidadores rotativos, mejorando las condiciones laborales, educando desde la empatía y la comprensión, brindando espacios para pensar la implicación, con la intención de que los cuidadores mantengan y desenvuelvan una nueva forma de vínculo con los niños/niñas, y así lograr que los procesos de desarrollo cambien positivamente.

Palabras clave: *Institucionalización, desarrollo, infancia.*

Abstract

This monographic work proposes to reflect on the influence that the context of an institution has on the development of institutionalized children.

Its objective is to make visible and question certain problems that currently arise in a context of institutionalization of child protection. It is inevitable to observe that children are currently unprotected within an institution, since despite the fact that children often end up there due to a disruptive context, they are transferred to another context that also ends up being disruptive. This is how children tend to adapt to a violent context, learning to survive with the few tools available at their age. That is why the role of rotating caregivers should be strengthened, improving working conditions, educating from empathy and understanding, providing spaces to think about involvement, with the intention that caregivers maintain and develop a new form of bond with the boys/girls, and thus achieve that the development processes change positively.

Keywords: *Institutionalization, development, childhood.*

Introducción

En el marco del Trabajo Final de Grado de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de la República, el objetivo principal del presente trabajo será reflexionar cómo influye en el desarrollo de los niños el vivir en una institución de protección. A través de esta monografía, se pretende cuestionar y visibilizar problemáticas que ocurren dentro de una institución de protección, con la finalidad de problematizar de qué forma impacta en el desarrollo psicológico de los niños/as, teniendo en cuenta factores de riesgo y factores protectores de la institución que podrían estar influyendo directamente.

El presente Trabajo Final de Grado se dividirá en algunos apartados con la finalidad de una mayor comprensión de la temática. En un primer momento, se desarrollarán algunas nociones para permitir dilucidar el posicionamiento teórico en el cual se enfoca el trabajo, desarrollando qué se entiende sobre infancia y desarrollo psicológico.

En un segundo momento, con la intención de enmarcar a modo general puntos de contacto con las historias de vida de los niños en cuestión, se planteará qué se entiende por maltrato y violencia en la infancia, así como también, se desarrollarán algunos principios sobre lo disruptivo. Asimismo, se planteará qué se entiende por apego, ruptura de vínculo afectivo, síndrome de inseguridad y algunas nociones para comprender qué entendemos cuando hablamos de lo traumático.

Además, en un tercer apartado, se plantearán algunos factores protectores y de riesgo que hacen al contexto de los niños institucionalizados, desarrollando también qué se entiende por institucionalización y las características de las infancias institucionalizadas. Por último, se expondrán algunas reflexiones finales y finalmente las referencias bibliográficas.

Considero que revisar y cuestionar permanentemente de qué manera se llevan a cabo las acciones y decisiones que se toman dentro de una institución es un deber pendiente dentro del organismo y funcionamiento de las instituciones de protección, ya que como consecuencia a ello las infancias quedan desprotegidas. Es por esto, que considero un tema relevante y pertinente para la psicología el poder visibilizar cuestiones de esta índole, donde se ponen en juego los procesos de desarrollo de los niños y niñas institucionalizados.

Desarrollo teórico

1. Entendiendo nociones claves

La revisión de los elementos teóricos a presentar, tienen como objetivo comprender y dilucidar el posicionamiento teórico utilizado para lograr desarrollar la presente monografía. Por lo tanto, a continuación, se conceptualizarán elementos relevantes para pensar la problemática, dividiendo a los mismos en varios apartados, con la finalidad de una mayor comprensión. Como primer punto, cabe aclarar que Coll, Palacios y Marchesi (2014) plantean que por lo general en la psicología evolutiva, para estudiar el desarrollo, no nos referimos a una edad concreta al nombrar hechos evolutivos, sino que partimos desde períodos en los que habitualmente se dividen cambios importantes en el desarrollo humano. Asimismo, Coll et al. (2014) postulan que dentro de la niñez, los cambios más relevantes y las transformaciones en el desarrollo se ubican dentro de la primera infancia (0-2 años), en los años previos a la escolaridad obligatoria (2-6 años) y en los años de la escuela primaria (6-12 años).

A continuación, se desarrollarán algunos puntos claves para explicitar qué entendemos cuando hablamos de infancias.

1.1 Infancias

La etimología de la palabra infancia proviene del latín *infans* que significa “el que no habla” o “incapacidad de hablar”. Es común visualizar que socialmente frecuentamos el uso del término niñez e infancia como iguales. No obstante, Bleichmar (2001) plantea a la niñez como un estado cronológico en sí y expone a la infancia como una categoría constitutiva. La autora plantea que la niñez tiene que ver con una etapa definida por el desarrollo, mientras que define a la infancia como aquellos momentos constitutivos estructurales de la subjetividad infantil. Es importante señalar, de la misma forma que plantea Amorín (2010), que la edad no es la que define la esencia del desarrollo, a pesar que, de manera general, cada momento evolutivo para la mayoría de los sujetos acontece en relación a determinadas franjas etarias.

A modo de introducir cómo se fue conformando y entendiendo a la infancia, varios autores plantean que históricamente dicho significado fue cambiando, incluso el valor que se le fue otorgando a la misma. Ariés (1986) plantea que la categoría de la infancia se va a configurar y

consolidar como tal a partir de un largo y complejo proceso que culmina en el siglo XVIII, fuertemente vinculado a la consolidación del capitalismo como formación socioeconómica y a la constitución de un modelo humanista de pensamiento que aporta el Renacimiento. Siguiendo la misma línea, Ariés (1986) aborda a la infancia como una construcción sociohistórica, la cual termina de ser elaborada en un momento de la modernidad donde se le pone fin a la invisibilidad de los niños, en comparación a la visión que predominaba en los adultos en un pasado.

Amorin (2010) hace un planteo sobre el recorrido y los cambios de la concepción de infancia, postulando que hasta el siglo XV la infancia y adolescencia no existían con derecho propio dentro de los lugares prescriptos por las lógicas sociales. El niño/a no era considerado un sujeto con derecho propio, debido a que predominaba una lógica adultocéntrica y adultomorfista.

Es interesante también plantear que tal proceso de cambio fue avanzando, como desarrolla Leopold (2014), desde una visión de desinterés extremo y violencia por parte de los adultos a los niños, a una relación cada vez más humanitaria y respetuosa de la infancia. Dentro del proceso de consolidación y reconocimiento de la niñez e infancia, aparece consigo un cambio en lo que respecta a las relaciones paternas filiales, instalando otro tipo de deberes y obligaciones de los padres frente a sus hijos. Ariés (1986) desarrolla a la infancia, familia y escuela como procesos paralelos enlazados por las relaciones recíprocas que mantienen entre ellos.

En lo que refiere a las características que definen a la infancia y el rol de la familia en el desarrollo de los niños, a modo de introducción, Janin (1996) plantea a la misma como una época de la vida en la que se está sujeto a los avatares de los otros. Es una etapa en la cual el niño/niña depende en muchos aspectos de sus padres, cuidadores o personas de confianza. La autora plantea que los niños y niñas poseen poca experiencia para afrontar las situaciones y es allí donde devienen al mundo en el que la fantasía y la realidad se superponen, construyendo así su propia subjetividad. Una subjetividad que, como plantea Janin (1996), está sujeta a los deseos de los padres o cuidadores, pero también a sus ideales, triunfos y desdichas cotidianas. Por ende, es importante considerar que para que se habilite el desarrollo saludable en un niño, es indispensable el hecho de generar relaciones primarias satisfactorias que brinden el cuidado, sostén y la función de contención en el niño/niña, que habilite también la confianza y la seguridad propia en cada uno de ellos en un futuro. Debido a que, como postula Janin (1996), los padres van a ser los modelos de identificación, los portadores de los ideales y

normas. Serán los primeros objetos de amor/odio y los transmisores de una cultura específica que van a ser parte de lo que en un momento será la personalidad del niño/a. Es debido a lo anteriormente planteado que consideramos que el niño/a se piensa a sí mismo en relación a alguien más, los mismos arman una representación de sí a partir de la imagen que le da un otro, de la imagen que le devuelven sus padres y/o figuras de cuidado.

Asimismo, El Fondo Nacional de las Naciones Unidas, con su sigla en inglés, UNICEF (2005) entiende a la infancia como:

[...] la época en la que los niños y niñas tienen que estar en la escuela y en los lugares de recreo, crecer fuertes y seguros de sí mismos y recibir el amor y el estímulo de sus familias y de una comunidad amplia de adultos. Es una época valiosa en la que los niños y las niñas deben vivir sin miedo, seguros frente a la violencia, protegidos contra los malos tratos y la explotación. Como tal, la infancia significa mucho más que el tiempo que transcurre entre el nacimiento y la edad adulta. Se refiere al estado y la condición de la vida de un niño, a la calidad de esos años. (p.1)

1.2 Desarrollo psicológico y sus determinantes

Para comenzar dicho apartado, partimos de las siguientes interrogantes: ¿Qué entendemos por desarrollo psicológico? ¿Qué factores comprende el desarrollo?

A modo de introducción, Carrillo (2013) postula que:

El desarrollo psicológico es el proceso mediante el cual se desenvuelven las potencialidades del ser humano (memoria, pensamiento y voluntad) para ello son necesarias e ineludibles las relaciones interpersonales y las que se establecen con las condiciones que prevalecen en el ambiente físico, geográfico y socioeconómico. Las que a su vez garantizan los más adecuados aprendizajes, necesarios e ineludibles para lograr dicho desarrollo. (p.17)

Resulta pertinente aclarar que Carrasco, J. (2006) sostiene que el ser humano es un ser en situación. Esto significa que la persona es inseparable de la situación en la que vive. El autor desarrolla que la situación en la cual vive el sujeto, se configura bajo la influencia de diferentes variables: Espacio (lugar en donde vive), tiempo (momento determinado), y los hechos y acontecimientos que rodean la existencia del ser. Carrasco, J. (2006) va a plantear que dichas variables son correlacionadas entre sí, subordinadas al proceso histórico que determina la situación.

Carrasco, J. (2006) desarrolla que:

Percibiendo el ser como un “ser en situación” lo estamos percibiendo al mismo tiempo como sujeto y objeto de la historia, producto y productor de la misma, receptor y transformador potencial de la situación en la que vive. La situación es una estructura compleja que sintetiza todos los acontecimientos, realizaciones y contradicciones de la historia, proyectándolos y reflejándolos sobre cada individuo. (p.119)

Recientemente, Camparo (2020) nos trae la idea de que los procesos de desarrollo y la formación de la subjetividad son procesos que van de la mano, que se articulan íntimamente. Esto se debe a que la formación del sujeto psíquico depende de la organización de los procesos psicológicos, mientras que la dimensión subjetiva incide en la expresión de estas habilidades y el logro de los hitos del desarrollo. Es por ello que el autor plantea que el desarrollo infantil se organiza en torno a dos ejes: a los aspectos estructurales (aparato biológico y psíquico) e instrumentales (habilidades en la comunicación, aprendizaje, motricidad, entre otros).

Complementando lo anteriormente mencionado, Coll et al. (2014) sostienen que el desarrollo psicológico es el resultado de una encrucijada de influencias. Los autores explicitan la idea de que cada sujeto tiene una manera determinada de transitarlo. Por ende, cada transcurso en el desarrollo psicológico es diferente, ya que como sujetos nos atraviesa un contexto en particular.

Asimismo, Bronfenbrenner (1987) sostiene que:

El desarrollo humano es el proceso por el cual la persona en cuestión adquiere una concepción del ambiente ecológico más amplia, diferenciada y válida, y se motiva y se vuelve capaz de realizar actividades que revelen las propiedades de ese

ambiente, lo apoyan y lo reestructuren, a niveles de igual o mayor complejidad, en cuanto a su forma y contenido. (p.47)

El autor anteriormente mencionado plantea diversos elementos a tener en cuenta en su modelo de la ecología del desarrollo. Entiende que el desarrollo humano es producto de la interacción del organismo humano en desarrollo con su ambiente. De igual modo, Bronfenbrenner (1987) define al ambiente ecológico como el conjunto de estructuras seriadas, donde cada una de las cuales cabe dentro de la siguiente. Las estructuras mencionadas dentro del modelo de la ecología del desarrollo son las siguientes: microsistema, mesosistema, exosistema y por último, macrosistema.

Bronfenbrenner (1987) postula en un primer momento que un microsistema es un patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en cuestión experimenta en un entorno determinado, con características físicas/materiales particulares. Agregando que los factores de la actividad, el rol y la relación interpersonal constituyen los elementos o componentes del microsistema. En un segundo momento va a definir qué entiende por mesosistema, planteando que el mismo comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente. El autor sostiene que un mesosistema es un sistema de microsistemas. En un tercer momento, Bronfenbrenner (1987) va a desarrollar que el exosistema comprende a uno o más entornos que no incluyen a la persona en desarrollo como participante activo, pero en los cuales se producen hechos que afectan al entorno inmediato de la persona, o que se ven afectados por lo que ocurre en dicho entorno. Y por último, el autor denomina macrosistema a aquellas correspondencias (en forma y contenido), de los sistemas de menor orden (micro, meso y exosistema) que existen a nivel de la subcultura/cultura en su totalidad, junto con cualquier sistema de creencias o ideologías que sustentan estas correspondencias.

En este proceso, el sujeto va construyendo su personalidad en el contacto con los otros y su ambiente. El hecho de que un sujeto transite de forma amena su desarrollo habilitará por consecuencia cierta estabilidad emocional, la cual va a permitir una mejor calidad de vida.

De la misma forma que se mencionó anteriormente, Coll et al. (2014) postula que el desarrollo psicológico tiene una adscripción a diversos factores influyentes, es decir, son varios los factores que hacen al mismo. Uno de ellos es la cultura a la cual pertenece el sujeto. Los autores plantean que el desarrollo psicológico de una persona está ligado a la cultura debido a que las tradiciones y lo normativo, que particularmente se adjudican a determinada edad, operan en prácticas y plan de socialización específico que hacen y sostienen al desarrollo

psicológico de un sujeto. A su vez, los autores mencionados plantean que conocer la cultura a la que una persona pertenece muchas veces es insuficiente, debido a que hay culturas las cuales tienen una gran estabilidad y cambian fácilmente, mientras que otras tienen cambios más acelerados. Es debido a esta afirmación, que Coll et al. (2014) plantean que el momento histórico es determinante, debido a que el mismo va a determinar la cultura, normas y estilos de vida que pertenecen al sujeto, y por ende, determina el desarrollo. Otro factor que implica el desarrollo, según lo planteado por los mismos autores, son los subgrupos sociales que determinan el estatus social. Esto se debe a que entre los distintos grupos existen diferencias en el vocabulario, en la complejidad sintáctica, en la riqueza del lenguaje que se aprende en el entorno familiar, en los estilos de relaciones y en la apertura del acceso a determinadas experiencias.

Para finalizar, Coll et al. (2014) plantean que el último factor que hace que no haya dos perfiles iguales de desarrollo psicológico dentro de un subgrupo social determinado, en un mismo momento histórico y en el interior de la misma cultura, son los rasgos y características individuales que presentan a lo largo del proceso de desarrollo. Es decir, los mismos tienen que ver con elementos genéticos personales y rasgos intraindividuales que permiten las diferencias entre los sujetos. A su vez, las experiencias diversas y el contexto familiar individual son los que ejercen un impacto en el proceso de desarrollo psicológico de cada sujeto.

Teniendo en cuenta lo anteriormente planteado, Baltes (1991) menciona la complejidad que implica el desarrollo a lo largo de todo el ciclo vital. El autor postula que los cambios que tienen lugar a lo largo de todo el ciclo vital pueden ser de naturaleza bastante diversa, debido a que el mismo incluye la multidimensionalidad y multidireccionalidad de los procesos de cambio conductual como hechos frecuentes. El autor también postula que hay tres conjuntos principales de factores antecedentes que influyen en el desarrollo individual: las influencias normativas relacionadas con la edad, las influencias normativas relacionadas con la historia y las influencias no-normativas en el desarrollo a lo largo del ciclo vital. Baltes (1991) también sostiene que las influencias normativas relacionadas con la edad se refieren a determinantes biológicos y ambientales que muestran una alta correlación con la edad cronológica. Las influencias normativas relacionadas con la historia, son aquellas que consisten en acontecimientos e incluso normas, completamente generales experimentados por una unidad cultural dada en conexión con el cambio biosocial, tal como se evidencia en los efectos generacionales, por ejemplo. Y por último, las influencias no-normativas en el desarrollo a lo largo de todo el ciclo vital, son aquellos determinantes ambientales y biológicos que, aunque significativos en su efecto sobre historias vitales individuales, no son generales.

1.3 Desarrollo psicológico en niños

En lo que respecta particularmente a las características generales en el desarrollo de los primeros dos años de vida (0-2 años), Delval (2011) postula que dentro de la categoría de los cambios físicos evidentes, el niño comienza a adquirir el lenguaje y a pronunciar sus primeras palabras, y que poco a poco el vocabulario va aumentando considerablemente.

Las capacidades motoras del niño también entran en la categoría de los cambios que son fácilmente observables. Ya que los niños aprenden a moverse, a interactuar con los objetos, a saltar, a correr o a lanzarse. El autor desarrolla que la memoria también es un factor importante, la cual va aumentando a lo largo del desarrollo, donde aumenta la capacidad de recordar episodios y eventos de la vida. Asimismo, plantea que es alrededor del año y medio de vida donde el niño comienza a desarrollar la capacidad de utilización de significantes diferenciados de los significados, es decir, los denominados símbolos y signos. Estos se ven manifestados a través de la imitación diferida, del juego simbólico, de las imágenes mentales, del dibujo y del lenguaje. Delval (2011) también postula que es esperable que tengamos disposiciones que faciliten el establecimiento de relaciones con los congéneres, ya que desde muy temprano los bebés manifiestan una sensibilidad hacia la cara humana, al sonido de la voz de su mamá/papá y hacia los estímulos que se le presenten.

En lo que refiere a la formación del primer vínculo de un niño/a, el autor anteriormente mencionado plantea que el vínculo generalmente se da con la figura materna (ya sea la madre, padre o cualquier otra persona que tenga más contacto con el niño), el cual se establece durante los primeros meses de vida a través de un proceso prolongado. Bowlby (1969) propone que dicho vínculo constituye para el niño una necesidad primaria muy beneficiosa para la supervivencia del mismo. Debido a que para el bebé es importante mantenerse próximo a un adulto que satisfaga sus necesidades y lo proteja de los peligros del ambiente. Pero para que este vínculo (más tarde denominado apego) se forme, es preciso que el bebé identifique y distinga la figura materna, lo que tardará meses en producirse. Delval (2011) sostiene que el vínculo de apego que se forma en la infancia, va a ser muy importante para el resto de las relaciones que el nuevo sujeto formará a lo largo de toda su vida. Podríamos deducir entonces que, siguiendo los lineamientos de los autores anteriormente mencionados, el vínculo de apego que se desarrolle en la infancia va a influir en las relaciones posteriores que el sujeto forme a lo largo de su vida, y por ende, influiría en toda su vida. De allí la importancia del primer vínculo en el desarrollo de la infancia.

Delval (2011) también plantea que en lo que respecta a las relaciones de los niños con otros niños, estas van a comenzar a formarse cuando el niño tenga compañeros de juego (niños de 2-5 años), dando lugar a relaciones de amistad, de cooperación y de competición. El autor plantea que a lo largo del desarrollo, los niños van cambiando las relaciones de amistad que forman con otros niños. En lo que respecta a los niños de 5 a 11 años, es importante señalar que a esta edad los mismos generalmente comienzan la escuela, por ende, surgen nuevos desafíos. En esta etapa generalmente los niños aprenden a tener empatía y a ponerse en el lugar del otro.

Delval (2011) también plantea como aspecto central, que aproximadamente hacia los 7 años es donde se inician una serie importante de cambios en el pensamiento del niño, aquí comienza a desarrollarse lo que se denomina lógica. El autor plantea que el lenguaje y la representación adquiridos en esta etapa, van a permitir al sujeto ampliar el conocimiento del mundo. El niño va a construir sus conocimientos sobre el mismo y dicha reconstrucción va a durar hasta el final de la adolescencia. Lo esencial del desarrollo intelectual es la organización del mundo, en este proceso, el niño construye una representación suya y al mismo tiempo la construcción paralela de los procedimientos para organizarlo, que constituyen lo que denominamos inteligencia.

Urribarrí (1999), por su parte, plantea que dentro de la latencia se discriminan dos momentos diferentes, ubicando aproximadamente en los 8 años el cambio entre lo que se denomina primera y segunda latencia, o también llamada latencia temprana y tardía. La latencia temprana se caracteriza por la fragilidad del equilibrio intersistémico con la consecuente emergencia de angustia frente a lo impulsivo. El autor desarrolla que el latente temprano tiene escasa tolerancia, tanto para su crítica como para la crítica externa que suele provocarle angustia, desaliento, pérdida de la autoestima y a veces, desborde afectivo. En lo que respecta a la latencia tardía, Urribarrí (1999) sostiene que durante la latencia se produce una notoria ampliación de la experiencia emocional, tanto en el registro del placer como del displacer, tanto en la relación con los otros como con el propio cuerpo, que en cuanto puede ser nominada y procesada en el registro del pensamiento secundario contribuye no sólo un mayor conocimiento sobre sí mismo y las relaciones con otros, sino a un control y adecuación de las respuestas que implican una ampliación del yo.

Un dato interesante es que, Urribarrí (1999), plantea que el chiste, así como el contenido manifiesto del sueño, son expresiones del trabajo de la latencia, donde el desplazamiento, el encubrimiento, la alusión y la simbolización están ligados a la creciente diferenciación conciente-preconciente/ inconciente, en relación con lo prohibido y lo permitido (donde opera el

superyó), dando lugar a estas formulaciones que se explicitan en la existencia de un contenido manifiesto y otro latente, en los que el lenguaje ocupa un lugar central.

2. Comprendiendo el contexto.

El siguiente apartado tiene la finalidad de entender el contexto y ubicar una de las principales razones por las que generalmente los niños se encuentran viviendo en una institución de protección. Para desarrollar dicho apartado, partimos de la base de que los niños institucionalizados (sin mencionar el motivo por el que se encuentran allí) la vivencia, y por ende, experiencia que transitan dentro de una institución generalmente es disruptiva. Al entrar a una institución el niño/a rompe su esquema habitual (y disruptivo) al cual estaba acostumbrado, siendo separado (sea o no intencionalmente) de sus figuras parentales. Es así que el apartado surge a través de ciertas interrogantes para poder pensar la situación y analizar cómo esta afecta en el desarrollo de los niños y de las niñas, el vivir en una institución luego de romper el esquema habitual de los mismos. Las interrogantes son: ¿Cómo afecta en el desarrollo la violencia y el abandono a temprana edad? ¿Qué sucede cuando un niño es abandonado por sus figuras parentales a nivel emocional? ¿Qué impacto emocional tiene el traslado de un niño/a a una institución? Para una mayor comprensión, a continuación se planteará lo que se entiende por maltrato y violencia infantil, lo disruptivo, la teoría del apego, la ruptura del vínculo afectivo y el síndrome de inseguridad.

2.1 Maltrato y violencia infantil

En el protocolo para el abordaje de situaciones de violencia hacia niñas, niños y adolescentes en el marco del Sistema Nacional Integrado de Salud (SNIS) postulado por el Ministerio de Salud Pública (2018), definen a la violencia como el uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en el grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o grupo/comunidad, que cause o tenga muchas posibilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones.

Dentro de la amplia literatura sobre la temática, se sostiene el consenso general de conceptualizar como maltrato o violencia dentro de los vínculos familiares a un patrón de comportamiento que implica una relación vincular, que es repetida en el tiempo y que vulnera los derechos y el desarrollo saludable de los integrantes. En el maltrato infantil se ejerce fuerza

o poder por parte de un miembro (o grupo de miembros de la familia) hacia otro/s, infligiendo al sujeto cualquier tipo de daño físico, psicológico y/o moral, económico o sexual.

La Organización Mundial de la Salud, en su sigla OMS (2020) define al maltrato infantil de la siguiente manera:

El maltrato infantil se define como los abusos y la desatención de que son objeto los menores de 18 años, e incluye todos los tipos de maltrato físico o psicológico, abuso sexual, desatención, negligencia y explotación comercial o de otro tipo que causen o puedan causar un daño a la salud, desarrollo o dignidad del niño, o poner en peligro su supervivencia, en el contexto de una relación de responsabilidad, confianza o poder. La exposición a la violencia de pareja también se incluye a veces entre las formas de maltrato infantil. (p.7)

De la misma forma, la Organización Mundial de la Salud (2009) postula que:

Como ya se ha indicado, el Informe mundial sobre la violencia y la salud y la consulta de la OMS sobre la prevención del abuso infantil (1999) distinguen 4 tipos de maltrato infantil: abusos físicos, abusos sexuales, abusos emocionales y psicológicos, y por último la desatención (p.10).

Asimismo, la OMS (2020) plantea que el maltrato infantil es una causa de sufrimiento para los niños y adolescentes, el cual trae consecuencias en el desarrollo a corto o largo plazo, pudiendo generar trastornos del desarrollo cerebral temprano. La OMS (2020) plantea que el maltrato causa estrés en el niño/adolescente, ello altera por consecuencia el desarrollo del sistema nervioso e inmunitario. Por ende, los adultos que han sufrido maltrato en la infancia corren mayor riesgo de sufrir problemas físicos, conductuales y mentales, tales como actos de violencia, depresión, consumo de tabaco, obesidad, comportamientos sexuales de alto riesgo, embarazos no deseados y consumo indebido de alcohol o drogas.

Asimismo, Barudy (2011) plantea que generalmente las consecuencias que suelen prevalecer en los niños y niñas que fueron maltratados están relacionadas directamente con los trastornos de identidad, donde los niños tienen una imagen de sí mismos negativa. De la

misma forma, existe una tendencia a la baja/pobre autoestima, con grandes sentimientos de inferioridad. A su vez, la ansiedad, angustia y depresión que suele verse manifestado en el comportamiento del niño es de gran frecuencia, afectando así, el desarrollo y la potencialidad negativa del niño/a en ámbitos de aprendizaje y espacios de socialización.

De la misma forma, Camparo (2020) plantea que al integrar todos los posibles impactos que la violencia produce en el psiquismo, la exposición a situaciones violentas limita y compromete el proceso de desarrollo. Debido a que se trata de modos de funcionamiento del psiquismo infantil que afectan la integración de un sí mismo, e implican una retracción del mundo exterior y del relacionamiento con el otro, dificultando la expresión de sus potencialidades y la construcción de su subjetividad.

2.2 Lo disruptivo

El apartado a desarrollar surge a raíz de lo planteado anteriormente, bajo las siguientes interrogantes: ¿Cuándo una vivencia se vuelve disruptiva? ¿Qué entendemos por disruptivo?

Benyakar (1973) propone usar el término “disruptivo” a fin de reemplazar la palabra “traumático” para hablar de los hechos y situaciones que ocurren en el mundo externo. “En latín, *dirumpo* significa destrozarse, hacer pedazos, romper, destruir, establecer discontinuidad. Por lo tanto, disruptivo será todo evento o situación con la capacidad potencial de irrumpir en el psiquismo y producir reacciones que alteren su capacidad integradora y de elaboración”. (Benyakar, 1973, p.14).

Benyakar (1973) propone tres conceptos básicos para pensar la situación disruptiva: evento fáctico, vivencia y experiencia. Según los planteos del autor, el evento fáctico refiere a ese aspecto de la existencia que comúnmente llamamos “mundo externo”, mientras la vivencia remite a lo que llamamos “mundo interno” del sujeto. Y por último, la experiencia alude simultáneamente al evento fáctico y a la vivencia articulados. A su vez, explica que quizás lo más complicado de estos conceptos sea retener qué tanto la vivencia como la experiencia no son cosas, sino funciones articuladoras que no existen por sí mismas, sino en la acción de articular. Por ende, el evento fáctico hace de una vivencia y a su vez, conjugados, producen una experiencia de la situación en sí.

Benyakar (1973) plantea que un evento fáctico disruptivo es un evento que desorganiza, desestructura o provoca discontinuidad a nivel psíquico. Un hecho disruptivo se caracteriza por irrumpir con el proceso normal y habitual indispensable para la existencia del ser humano, así

como también provocar el sentimiento de desconfianza en los otros. Además, contiene rasgos novedosos no codificables ni interpretables para el sujeto, amenaza la integridad física propia o de otros significativos, y distorsiona o destruye el hábitat cotidiano del sujeto.

Kovadloff (1933) entiende que la vivencia alude a la actividad psíquica del sujeto, es decir, la vivencia es la que le otorga especificidad a la subjetividad. Es la “sustancia” de la subjetividad, por ende, no se presenta como fenómeno que pueda ser relatado. Agrega también, que en tanto es el producto de un modo de procesar que tiene el psiquismo, la vivencia siempre va a ser implícita en todo lo que una persona dice. Es necesaria y constituye el psiquismo del sujeto. La vivencia va a testimoniar el contacto con el mundo externo, por ende, con el evento fáctico. Por eso, cuando la conjugación o la articulación de los factores exógenos y endógenos se despliegan de manera adecuada, habrá articulación de un afecto con una representación. El autor plantea que el éxito de esta articulación, depende de los factores de sostén ambiental y de la capacidad yoica, por ende, la vivencia siempre es un evento singular.

Benyakar (1998) va a llamar “vivenciar” al proceso que produce la vivencia, el vivenciar va a consistir en el proceso mediante el cual se despliega la capacidad inherente al sujeto, de articular el afecto con la representación, para así poder procesar los eventos fácticos a los que se ve expuesta a lo largo de la vida la persona. De la misma forma que la vivencia es la función psíquica articuladora que opera en el mundo interno y liga el afecto con la representación, la experiencia es la función articuladora entre la vivencia y un evento fáctico vivido. El autor denomina a la experiencia justamente como la conjugación de la vivencia (mundo interno) con el efecto fáctico (mundo externo). Una clara distinción entre la vivencia y la experiencia, es que la vivencia no puede ser puesta en palabras, esta sólo se infiere, al contrario de la experiencia, que puede ser comunicable.

2.3 Apego, vínculo afectivo y su ruptura

El siguiente apartado surge bajo la idea de poder plasmar en el mismo lo que sucede cuando se presenta la ruptura de un vínculo afectivo familiar en un niño/niña. Para desarrollar el apartado, partimos de las siguientes interrogantes: ¿Qué entendemos por vínculo afectivo? ¿Cómo manifiesta el niño/a las consecuencias emocionales de la ruptura de un vínculo afectivo? ¿Qué consecuencias conlleva en la configuración del apego?.

En relación a la teoría del apego, Bowlby (1973) sostiene:

Lo que por motivos de conveniencia denomino teoría del apego es una forma de conceptualizar la tendencia de los seres humanos a crear fuertes lazos afectivos con determinadas personas en particular y un intento de explicar la amplia variedad de formas de dolor emocional y trastornos de personalidad, tales como la ansiedad, la ira, la depresión y el alejamiento emocional, que se producen como consecuencia de la separación indeseada y de la pérdida afectiva. (p.31)

El autor divide a la teoría del apego en distintos tipos del mismo: apego seguro, apego ansioso y ambivalente, apego evitativo y apego desorganizado.

Marrone, Diamond y Juri (2001) plantean que la conducta de apego se organiza alrededor de las representaciones mentales de la relación. Agregando que esta relación es específica, por lo tanto se forma con relación a una persona específica. La representación de esta relación es duradera y tiene componentes emocionales que le son inherentes. Los autores sostienen que la respuesta sensible va a ser un organizador psíquico muy importante a la hora de la configuración del apego. Durante la infancia, la respuesta sensible de los padres incluye notar las señales del bebé, el saber interpretarlas adecuadamente, además de responder apropiada y rápidamente. Es así, que la falta de sensibilidad, por el contrario, puede o no estar acompañada de una conducta hostil o desagradable por parte del cuidador. Los autores plantean que más tarde, a lo largo de la vida, la respuesta sensible desempeña un papel importante en evocar un sentimiento de integración del self y de autovaloración, como también en propiciar la respuesta amorosa, cooperativa y recíproca.

Los autores plantean que el modelo del sí mismo que construye el niño refleja las imágenes que sus padres tienen de él, imágenes que se le comunican no solo por la forma de tratarlos, sino también por lo que cada padre le dice. Los modelos operativos internos gobiernan la forma en que el se siente con respecto a cada progenitor y con respecto a sí mismo, cómo espera que cada uno de ellos lo trate y cómo planifica su propia conducta con respecto a ellos. Los modelos operativos internos se construyen a través de un proceso conocido como internalización.

Al hablar de vínculo afectivo, a modo de introducción, Cuervo, Vega y Tobón (2012), plantean que en la niñez, debido a procesos sociales y a las interacciones individuales o grupales, los seres humanos construimos y establecemos vínculos afectivos que nos permiten el aprendizaje de los modos de relación con los otros, y a su vez, la inclusión de la cultura a

través de la incorporación de roles, comportamientos, pensamientos y emociones. Asimismo, Mitchell (1993) plantea que la principal necesidad de un niño desde un principio, no se trata de la gratificación o el placer, sino que se trata de la relación con otra persona. Es así que los autores desarrollan la idea de que la socialización (primaria y secundaria) favorecen la construcción del sujeto, así como también, la inserción a las distintas instituciones van a marcar las lógicas sociales para que el individuo pueda tomar sus propias decisiones.

Bowlby (1986) define al vínculo afectivo como aquella atracción que un individuo siente por otro individuo. Entiende al mismo como aquel lazo afectivo que se construye con determinada persona, planteando a su vez que la vinculación afectiva es el resultado del comportamiento social de cada individuo, difiriendo según con qué otros sujetos de su entorno está relacionándose el sujeto. Por ende, es una capacidad para reconocer y diferenciar al otro. El autor sostiene la idea de que la capacidad de un individuo para establecer lazos afectivos de un tipo adecuado a cada fase del ciclo vital de su especie y a su propio sexo, es una actitud generalente típica del ser humano. Ya que probablemente, la habilidad para vincularse está relacionada directamente con el valor de la supervivencia. Es así que Bowlby (1986) considera que muchos de los trastornos del desarrollo y de la personalidad en el humano, tiene que ver con la alteración de la aptitud para establecer vínculos afectivos, debido a un probable desarrollo defectuoso en la infancia.

Bowlby (1986) plantea que un rasgo esencial de la vinculación afectiva, consiste en que los dos participantes del vínculo tienden a permanecer en mutua proximidad. El autor plantea que los vínculos afectivos y los estados subjetivos de intensa emoción tienden a ir de la mano, es así, que muchas de las más intensas emociones humanas surgen durante la formación, mantenimiento, renovación y ruptura de aquellos lazos afectivos.

La etiología de la palabra ruptura viene del latín *ruptura* y significa “resultado de romper”. De igual manera, es importante entender que la ruptura de un vínculo afectivo puede deberse a muchos factores, ya sea por el fallecimiento de una persona, divorcios, separaciones (intencionales o no), abandono, entre otros.

Bowlby (1986) plantea que un niño, al sufrir una situación de ruptura en un vínculo afectivo primario, presenta conductas de desapego, agresivas y exigentes. Dichas conductas manifiestan el dolor y el sufrimiento que causa en un niño la pérdida y ruptura de un primer vínculo afectivo. El autor postula que dentro de varios estudios realizados, se ha demostrado que en cada tipo de caso donde un niño sufrió la ruptura de un vínculo afectivo importante, al ser adolescentes y posteriormente adultos, muestran una persistencia del comportamiento alterado, con patrones aberrantes a la hora de vincularse con un otro, desarrollando

generalmente conductas patológicas. Además, el autor plantea que las consecuencias de la ruptura de un vínculo afectivo, varían en el niño/adolescente teniendo en cuenta algunas de las características de dicho vínculo: la edad que tenía el sujeto al haber vivenciado la ruptura del vínculo, la naturaleza del vínculo, la duración y la frecuencia de la ruptura.

2.4 Síndrome de inseguridad

El siguiente apartado surge de la mano con el postulado anterior, bajo la siguiente interrogante: ¿Qué consecuencias trae a nivel emocional y del comportamiento cuando un niño/a sufre la ruptura de un vínculo afectivo primario? Y teniendo en cuenta el hecho en sí, ¿Qué consecuencias trae consigo el traslado a vivir en una institución de protección?, considerando que rompe los esquemas habituales del sujeto. Es así, que dicha conceptualización, surge con la intención de ubicar lo que emocionalmente ocurre al niño/a cuando se encuentra bajo dicha situación disruptiva del proceso de separación/pérdida de las figuras parentales. Es por ello, que a continuación se planteará qué entendemos por síndrome de inseguridad y cómo se pone en juego en niños/as institucionalizados.

Carrasco (2006) plantea que el ámbito familiar es todo el mundo del niño en edad pre-escolar, debido a que generalmente no acceden a una institución educativa aún. Es así, que las modificaciones importantes de su medio (fallecimiento de un padre/madre, disolución familiar por divorcio, institucionalización del niño/a, entre otros) y algunas modificaciones menores (una mudanza, nacimiento de un hermano, pérdida de un juguete, etc.), determinan un gran sufrimiento en el niño, trayendo consigo fuertes vivencias de inseguridad y miedo.

El síndrome de inseguridad aparece cuando hay un cambio en el esquema habitual del niño y por ende, el niño/niña debe adaptarse y elaborar la aceptación del nuevo ambiente y los cambios que implican la ruptura de su esquema cotidiano anterior. Lo mismo ocurre cuando un niño/a es llevado a vivir a una institución de protección, ya que el esquema cotidiano y habitual del sujeto se ve suspendido, y allí ocurren muchos sucesos a nivel emocional, donde el niño/a manifiesta el sufrimiento a través del comportamiento.

En el caso de los niños y niñas institucionalizados, además de el quiebre del vínculo afectivo con su familia, la vivencia de la situación disruptiva de abandono/separación, la elaboración y la aceptación del convivir en una institución de protección, hace que los niños y niñas compartan la sintomatología descrita por Carrasco (2006), denominada síndrome de inseguridad.

Carrasco (2006) plantea que el síndrome de inseguridad presenta una variedad de síntomas a nivel conductual en el niño/a. Algunos de ellos son: enuresis, encopresis, trastornos del lenguaje, trastornos en la alimentación, conductas regresivas y náuseas sin fundamentos. Aparecen también alteraciones en las conductas motoras y afectivas; gritos, miedos sin fundamentos, llantos sin explicación, conductas agresivas ante los adultos, irritabilidad, no acatar órdenes o cambios en el caminar o aparición de gestos bizarros que anteriormente no frecuentaban tener. Asimismo, aparece la resistencia a la higiene, problemas del sueño que van desde los terrores nocturnos a las pesadillas.

El autor expone a su vez, que dicha sintomatología es una forma de expresar el miedo experimentado a consecuencia del gran cambio en su esquema habitual, debido a que dicha situación disruptiva le produce gran inseguridad. Es así, que los niños se encuentran bajo una gran desorganización interna debido a la inseguridad causada por el impacto de la ruptura de su esquema habitual, de sus vínculos y su cotidianeidad. El autor plantea que dicha situación puede ocasionarles grandes sensaciones de extrañeza, de pérdida de identidad, y es por ello que aparecen las manifestaciones sintomatológicas, debido a que el niño/a internamente se encuentra desorientado y con miedo a lo que pueda llegar a ocurrir.

2.5 Lo traumático

Teniendo en cuenta la situación en la que viven niños institucionalizados partimos de la siguiente interrogante: ¿Puede esta realidad disruptiva volverse traumática para un niño y/o adolescente? Es así, que en este punto se plantearán algunas líneas conceptuales desarrollando lo que se entiende por trauma psíquico y su constitución.

En su video perteneciente al Curso Virtual Clínica y Evaluación Psicodiagnóstica del Trauma Psíquico en el canal EL CAMPO P*Si* Psicología, Libman (2010) define al trauma psíquico como aquel o aquellos acontecimientos que pueden ser sucesivos, acumulativos o diferidos en el tiempo, y articulados por una significación personal y/o simbólica de los mismos, que desbordan la capacidad del sujeto para poder procesarlos psicológicamente. En suma, se puede entender al trauma como aquello que desborda la capacidad del sujeto para poder procesar y elaborar ciertos acontecimientos.

A su vez, Rodríguez, Fernández y Bayón (2005), abarcan al trauma como aquella experiencia que tiene las características de ser inasumible con los esquemas cognitivos y emocionales habituales del sujeto. Plantean que es inasumible debido a que cuestiona el mundo relacional del sujeto, porque cuestiona la identidad del sí mismo-en-relación. En ese

sentido, según los autores, el trauma tendría la capacidad conformadora de la identidad personal al mismo nivel que las experiencias de vinculación en la infancia. El trauma va a moldear la estructura psíquica y por ende, el desarrollo del sujeto.

Fraga (2016) va a plantear que lo traumático no necesariamente es el hecho en sí mismo, sino la combinación y articulación entre el potencial traumático del acontecimiento violento e inesperado, y la incapacidad del sujeto de asimilarlo, procesarlo, e integrarlo en el psiquismo. En relación a lo anteriormente planteado, resulta importante pensar y poder delimitar el campo de lo traumático, para evitar generalizar y no confundir eventos impactantes con eventos traumáticos.

En relación al trauma psíquico infantil, Colombo y Gurvich (2012) enfatizan la idea que la magnitud del trauma en el caso de existir violencia, se relaciona con el tipo de vínculo entre la víctima y el maltratador, el tipo de maltrato, su duración, el grado de agresividad física o mental que utilice sobre el niño y la ausencia de una figura protectora. El niño queda así sujeto en su desarrollo psicológico, incapaz de defenderse, presentando una serie de síntomas que dificultan su vínculo normal con los otros y con sí mismo. La incapacidad del niño es debido a que por su edad, no adquieren aún mecanismos de defensa ni representaciones cognitivas, no pueden hacer frente a personas de mayor poder y fuerza física que ellos. Esto, como consecuencia, aumenta la indefensión infantil.

A su vez, Colombo y Gurvich (2012) entienden lo traumático como aquella fuerza que desde afuera invade al aparato y que el niño percibe como algo amenazador y difícil de enfrentar. La necesidad de escapar de este mundo amenazador se vuelve imperiosa, ya que el niño empieza a transitar una vida de indefensión, ansiedad crónica, el saber que cosas horribles le pasan una y otra vez, así como la consistencia del síndrome de inseguridad planteado anteriormente.

Resulta conveniente mencionar que Courtois (2008) denomina un subtipo potencial de trauma infantil denominado trauma complejo. El trauma complejo según lo mencionado por el autor, refiere a la exposición a múltiples o crónicos y prolongados eventos traumáticos que resultan desfavorables para el desarrollo del sujeto. Estas exposiciones a las condiciones traumáticas ocurren dentro del sistema de cuidado del niño, donde incluye negligencia física, emocional y educativa, así como también maltrato infantil desde la primera infancia. Courtois (2008) sostiene que la exposición a traumas complejos en la infancia conduce a una mayor complejidad de los síntomas relacionados con el deterioro de las cogniciones, la conciencia física, disociación, así como también, afecta en la regulación del apego interpersonal y el control del comportamiento.

En relación al impacto que genera el trauma en los niños, Heather Dye (2018) desarrolla que los traumas de la primera infancia como el abuso, negligencia y otros eventos emocionalmente dañinos, tienen un efecto negativo en las relaciones de apego tempranas, especialmente si el abusador es el cuidador del mismo. La autora plantea que cuando los niños experimentan el rechazo o la inseguridad en sus relaciones parentales, dichas experiencias pueden alterar la percepción que tiene un niño de sí mismo, así como también la confianza en los demás y la percepción del mundo. Heather Dye (2018) el trauma en la primera infancia es más perjudicial que el trauma experimentado en otra etapa de la vida del sujeto, debido a que en la niñez ocurren importantes procesos de desarrollo a nivel neurológico y psicológico. Es por ello que los niños expuestos a situaciones traumáticas en la infancia sufren regresiones en el desarrollo emocional, cognitivo y conductual.

Enoch (2011) plantea que el trauma infantil crónico está asociado con deficiencias en el apego, en el control del comportamiento, a problemas interpersonales, al establecimiento de límites, habilidades cognitivas deficientes y comportamientos de alto riesgo. Asimismo, el autor plantea que las personas que han experimentado trauma en la infancia, son más vulnerables al consumo de alcohol y/o diferentes drogas para hacer frente a situaciones estresantes en la adultez. Heather Dye (2018) sostiene que las experiencias traumáticas en la primera infancia crean un efecto acumulativo en el desarrollo y el yo interior, debido a que las personas que son sobrevivientes de un trauma infantil sufren un aumento de las respuestas al estrés y una variedad de patologías mentales. Como fue desarrollado anteriormente el abuso de sustancias es el trastorno concurrente más común, seguido de la depresión, trastornos de ansiedad y de conducta.

Heather Dye (2018) sostiene que el hecho de tener padres y/o figuras de cuidado cariñosos, un hogar estable, relaciones personales saludables, necesidades básicas satisfechas y adultos afectuosos fuera de la familia, podrían considerarse como factores de protección. Así como también, la seguridad en el niño proporciona la sensación de bienestar físico, emocional y mental. La autora menciona que la capacidad de resiliencia actúa como un factor protector, debido a que diversas investigaciones desarrollan que cuando se les brinda el apoyo adecuado a los niños y jóvenes, pueden vivir de manera saludable y evitar las consecuencias físicas, emocionales y conductuales negativas de las experiencias traumáticas.

3. Infancias institucionalizadas

El siguiente apartado tiene la finalidad de poder plasmar, de modo general, el contexto al cual pertenecen los niños o adolescentes institucionalizados. Conceptualizando nociones claves para poder entender posteriormente el desarrollo de las conclusiones de la presente monografía. En un primer momento, se planteará qué entendemos por institucionalización, para luego abrir paso a nociones conceptuales sobre factores protectores y factores de riesgo de la institución que impactan en el desarrollo psicológico de los niños/as.

3.1 Institucionalización

El siguiente apartado surge con el objetivo de poder visualizar las características que suelen tener las infancias institucionalizadas. Asimismo, resulta importante poder conceptualizar qué entendemos cuando hablamos sobre factores protectores y factores de riesgo, los cuales hacen al contexto de institución donde viven los niños y niñas.

La Declaración de Derechos del Niño de Naciones Unidas (1959) postula y reconoce que los niños necesitan de un ambiente que les brinde protección, afecto, seguridad moral y material para el pleno desarrollo de su personalidad. Es así, que los mismos autores sostienen que las normas y leyes recogen la necesidad de que los niños crezcan con sus familias en un ambiente seguro y afectuoso. Ocurre que cuando las condiciones parentales y del hogar no están dadas para que un niño/a crezca y se desarrolle de la mejor manera, el niño/a deberá ser separado de su familia, para que pueda recibir los cuidados y la protección que necesitan los niños y niñas para una mejor condición en su desarrollo.

Siguiendo el planteo anteriormente desarrollado, es relevante mencionar que el Artículo 20 del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, (1989) , sostiene que:

Es obligación del Estado proporcionar protección especial a los niños privados de su medio familiar y asegurar que puedan beneficiarse de cuidados que sustituyan la atención familiar o de la colocación en un establecimiento apropiado, teniendo en cuenta el origen cultural del niño (p.50).

Asimismo, dicho artículo de UNICEF (1989) propone lo siguiente:

1. Los niños temporal o permanentemente privados de su medio familiar, o cuyo superior interés exija que no permanezcan en ese medio, tendrán derecho a la protección y asistencia especiales del Estado.
2. Los Estados Partes garantizarán, de conformidad con sus leyes nacionales, otros tipos de cuidado para esos niños.
3. Entre esos cuidados figurarán, entre otras cosas, la colocación en hogares de guarda, la kafala del derecho islámico, la adopción o de ser necesario, la colocación en instituciones adecuadas de protección de menores. Al considerar las soluciones, se prestará particular atención a la conveniencia de que haya continuidad en la educación del niño y a su origen étnico, religioso, cultural y lingüístico (p.18).

Tomando en cuenta el artículo anteriormente mencionado, se puede entender a la institucionalización como aquella medida que toma el Estado para proteger a los niños/as contra la vulneración de sus derechos.

3.2 Características de las infancias institucionalizadas

Cabe destacar que si bien las características de las infancias institucionalizadas no son generalizables, hay características a nivel del contexto de una institución que son compartidas por los niños y niñas institucionalizados. Es preciso señalar que el impacto que dichas características puedan llegar a tener en el desarrollo de cada niño y niña institucionalizada es subjetivo, especialmente debido a que cada niño/a es un sujeto único, con un temperamento y con características de personalidad específicas. Es por esta misma razón, que el contexto va a afectar de manera diferente en cada niño o niña institucionalizado/a.

La Institución Nacional de Derechos Humanos y Defensoría del Pueblo (2021) postula a modo de introducción que:

La gran mayoría de los niños, niñas y adolescentes que están privados de libertad, por el motivo que sea, llegan a esta situación con historias de mucho sufrimiento. Muchos de ellos han vivido circunstancias de extrema pobreza, de desprotección o de violencia. Son niños y niñas que merecen una atención especializada que

repare, que los fortalezca y que genere un proyecto de vida que restablezca su derecho a vivir en familia (p.11).

Asimismo, Moretti y Torrecilla (2019) postulan que dentro de las condiciones del cuidado institucional existen muchas carencias, a pesar de que generalmente suelen darse las condiciones y elementos físicos para satisfacer las necesidades básicas del niño (higiene, alimentación y seguridad física). Las autoras enfatizan principalmente en la idea de que existen carencias y fallas a nivel del personal responsable para el despliegue del rol de cuidado, ya que generalmente el personal no es contratado teniendo en cuenta la capacitación y experiencia en el cuidado de niños. Asimismo, Palummo (2013) describe que en gran parte, el personal responsable del rol de cuidado de los niños y niñas institucionalizados generalmente cuentan con carencias en las condiciones y herramientas laborales, ya que reciben baja remuneración y no cuentan con criterios de contratación. Dicho obstáculo opera como una problemática que afecta directamente al desarrollo de los niños y niñas institucionalizados, debido a que como plantean Moretti y Torrecilla (2019), los niños institucionalizados no cuentan de una figura de afecto exclusiva y estable, siendo expuestos a cuidadores rotativos. Lo cual podría dejar como consecuencia cierta inestabilidad y disrupción constantes en los vínculos de los niños y niñas que conviven allí. Palummo (2013) postula que dicha problemática se genera debido a que no están las condiciones dadas para que exista una atención personalizada y así percibir las necesidades específicas de cada niño.

Gómez y Berástegui (2009) plantean que los cuidadores responsables de los niños y niñas generalmente se muestran poco accesibles y disponibles para los niños, debido a las fallas de condiciones laborales planteadas anteriormente. Resulta frecuente observar que los cuidadores comúnmente mantienen un escaso contacto físico e interacciones socioemocionales con los niños y niñas. Mostrando así, interacciones con poco nivel de sensibilidad de parte de los cuidadores para con los niños, ya que particularmente existen carencias en los cuidadores en lo que respecta a la habilidad de leer e interpretar las señales de los niños y niñas. Así como también carencia en la calidez, empatía y capacidad de respuesta de los cuidadores ante las necesidades de los niños. Y por consecuencia, los niños quedan expuestos a vínculos afectivos con muchas carencias. Moretti y Torrecilla (2019) plantean que los niños cuentan con grandes dificultades en el transcurso del desarrollo debido a las vivencias disruptivas y a la exposición de dichos vínculos afectivos con carencias.

Asimismo, las autoras plantean que diversos estudios indican la presencia de retrasos y dificultades específicamente en la salud psicofísica y desarrollo del niño/a institucionalizado. En

lo que respecta al desarrollo cognitivo, Moretti y Torrecilla (2019) desarrollan que algunas investigaciones muestran que en los niños institucionalizados generalmente se aprecia un rendimiento cognitivo relativamente bajo donde se presentan dificultades en la atención, memoria y planificación. Igualmente, es común la existencia de retrasos en el desarrollo cognitivo lingüístico, los niños y niñas institucionalizados se suelen mostrar reticentes para expresarse verbalmente, asimismo, aparece la dificultad en el dominio de la sintáctica, de la morfología, de la pragmática y de la semántica.

Moretti y Torrecilla (2019) agregan que en relación al área escolar y académica, varios autores postulan que frecuentemente los niños carecen de adaptación en la escuela y que las problemáticas que se relacionan son las siguientes: baja aplicación en la escuela, desagrado a todo lo que tenga que ver con el aprendizaje escolar, baja motivación por el estudio, indisciplina, problemas de conducta en el aula, sentimiento de rechazo y repugnancia hacia el docente y una gran insatisfacción escolar. Además, las autoras plantean que para alcanzar un logro académico, los niños suelen requerir de apoyo extra.

Fernández, Harmido-Mohamed y Ortiz (2009) desarrollan que los niños acogidos en instituciones son habitualmente descritos con adjetivos negativos, planteando que dicho suceso podría ser la razón principal de las dificultades con la que se topan los niños en el contexto escolar.

En lo que respecta al desarrollo socioafectivo, Moretti y Torrecilla (2019) postulan que hay numerosas investigaciones las cuales explican grandes problemas de apego en los niños y en las niñas institucionalizadas, frecuentando el tipo de apego inseguro y desorganizado. Las autoras plantean que el comportamiento de los niños institucionalizados es generalmente de carácter agresivo y disruptivo en lo que respecta al vínculo con un otro, así como también, altos niveles de ansiedad y pobreza en las habilidades sociales.

La Red Latinoamericana de Acogimiento Familiar (2016) describe que en los niños y niñas institucionalizados, muchas veces se encuentra el fenómeno de despersonalización. Debido a que tienen una dificultad para considerarse a sí mismos, sin tener presentes sus deseos, sentimientos y aspiraciones personales.

Asimismo, La Institución Nacional de Derechos Humanos y Defensoría del Pueblo (2021) expone que el ingreso a una institución de protección implica ciertos procesos de adaptación que requieren de impactos fuertes en la construcción de las identidades de los niños y niñas en el sistema de protección, ya que el ingreso a un nuevo centro, el hecho de conocer las reglas del hogar, adaptarse a un nuevo grupo humano, desarrollar estrategias de cuidado y defensa

implican un grado de estrés en los niños y niñas que transitan este camino. Dicho problema se intensifica aún más, cuando los niños y niñas son enviados a cambiar de institución, debido a que debilitan la construcción de experiencias y vínculos referentes que podrían llegar a permitir reparar situaciones de abandono y sufrimiento en el niño y niña. Moretti y Torrecilla (2019) agregan también, que a mayor tiempo de haber transcurrido en una institución, más vulnerables se ven los niños y los adolescentes. Ya que actualmente está demostrado que a mayor estancia institucional, más vulnerables son los niños/as, debido a que se observa una alta incidencia de afectación en las distintas áreas de su desarrollo y salud, así como también, está demostrado que podría alcanzarse una mayor dificultad para alcanzar parámetros de desarrollo esperables para su edad cronológica (incluso aún al finalizar su vida institucional).

De la misma forma, Frigerio, G. (2011) desarrolla la importancia de pensar el registro de lo simbólico que habita en los adultos acerca de las infancias, cuestionando los discursos y narrativas que comprenden las instituciones y los adultos que trabajan con niños. La misma plantea la posibilidad de pensar qué se pone en juego de la propia infancia no resuelta cada vez que un adulto trabaja con niños. Esta interrogante nos invita a pensar y cuestionar los discursos y narrativas que más tarde seguramente se pongan en juego, y dicten modalidades normativas de trabajo en una institución por ejemplo.

3.3 Factores protectores

Donas (2001) desarrolla a los factores protectores como aquellas características que posee una persona, cuya presencia es indicadora de una mayor probabilidad de un desarrollo humano más saludable y adecuado. Asimismo, el autor entiende a los factores protectores como aquella reducción de los riesgos de sufrir daños prevenibles. González, Valdez, Dominguez, Palomar y González (2008) plantean que los factores protectores son las condiciones que impiden la aparición del riesgo, de las conductas conducentes al riesgo, esto reduce la vulnerabilidad y favorece la resistencia al daño. Es decir, los factores protectores son las condiciones o los entornos capaces de favorecer el desarrollo de individuos o grupos, y en muchos casos, de reducir los efectos de circunstancias desfavorables. Los autores mencionan que es necesario destacar que existen importantes elementos psicológicos en el sujeto que aumentan el potencial protector y contribuyen a la mediación del riesgo. Estos se construyen a partir del establecimiento de la autoestima, de las posibilidades de probar las destrezas para enfrentar los problemas y de asumir las responsabilidades frente a ellos, así como también las relaciones con sus cuidadores y la capacidad de adaptación del niño/a.

Camparo (2020), por su parte, define a los factores de protección como los promotores de una positividad de sus resultados evolutivos. El autor plantea que se pueden entender como todo aquello que interactúa con factores de riesgo y amortigua o modera su influencia, reduciendo consecuentemente la probabilidad de tener resultados negativos posteriores en estas trayectorias evolutivas singulares.

Por otro lado, Donas (2001) divide por un lado a los factores protectores de amplio espectro y por otro a los factores protectores específicos. Los de amplio espectro tienen que ver con una familia contenedora y estimulante, buena comunicación interpersonal, alta autoestima, proyecto de vida elaborado, locus de control interno bien establecido, sentido de vida elaborado, permanencia al sistema educativo formal y alto nivel de resiliencia. En el caso de los adolescentes, un factor protector es la pertenencia a un grupo con motivación y creatividad, que tenga un proyecto de vida elaborado y fuertemente internalizado. En otro orden, el autor plantea a modo de ejemplo, algunos factores protectores específicos, como puede ser utilizar cinturón de seguridad (el cual evita lesiones graves o muerte accidentales en un vehículo).

3.4 Factores de riesgo

Donas (2001) plantea a los factores de riesgo como aquellos elementos en la vida del sujeto cuya presencia (al igual que en las conductas de riesgo) son indicadores de una mayor probabilidad de sufrir daños prevenibles y no deseados. Son aquellas variables que afectan negativamente el desarrollo de las personas. González et al. (2008) desarrollan que cuando hablamos de factores de riesgo, hacemos referencia a las situaciones contextuales o personales que, al estar presentes, incrementan la probabilidad de desarrollar problemas emocionales, conductuales o de salud, que podrían dañar e impedir/limitan el potencial de un individuo.

Asimismo, Camparo (2020) define a los factores de riesgo como aquellas situaciones o condiciones relacionadas con características heredadas o innatas, aspectos de un estilo de vida o conducta, o la exposición a ambientes. Los factores de riesgo representan conjuntos de fuerzas que presionan a determinado grupo de personas que, a lo largo del tiempo, pueden sufrir sus efectos y presentar una frecuencia superior del resultado cuando comparadas con el conjunto de toda la población. A su vez, el autor propone que los factores de riesgo para el desarrollo son generalmente múltiples y difícilmente actúan de forma independiente. Además, poseen diferentes capacidades de incidencia en el proceso de desarrollo, pudiendo combinarse y potencializarse, incrementando el riesgo.

Donas (2001) divide por una parte a los factores de riesgo de amplio espectro y por otra a los específicos. Los factores de riesgo de amplio espectro en niños y adolescentes tiene que ver con la familia con pobres vínculos entre sus miembros, violencia intrafamiliar, autoestima baja, pertenecer a un grupo de pares con conductas de riesgo, la deserción escolar, proyecto de vida débil o un bajo nivel de resiliencia. Y en lo que respecta a los factores de riesgo específicos, el autor nombra como ejemplo el consumir alcohol o drogas (debido a que el daño esperado sean lesiones, accidentes a corto plazo, conflictos con la ley o lesiones hepáticas a largo plazo). Otro factor de riesgo específico podría ser la depresión, debido a que el daño esperado podría ser un IAE (intento de autoeliminación).

Donas (2001) también plantea que el hecho de poder valorar el nivel de vulnerabilidad de un sujeto en un momento determinado, nos permite comprender a qué conductas de riesgo y factores de riesgo se ve expuesto el mismo. Debido a que dentro de este “estado” de vulnerabilidad ocurre dentro de la influencia de un determinado contexto y tiempo histórico.

El autor plantea que la vulnerabilidad debe analizarse en función de los daños a los cuales puede conducir la interacción de los factores protectores, de riesgo y de conductas presentes en el momento específico de la valoración.

3.5 Factores protectores y de riesgo dentro de la institución de protección

Camparo (2020) propone que tomar los factores de protección/riesgo como factores determinantes del desarrollo es un error, ya que las trayectorias individuales son sistemas abiertos y complejos, y las predicciones no son factibles, debido a que las tendencias son impredecibles en cada persona. Es así, que el autor entiende que el valor de los factores de riesgo no es el reflejar el futuro, sino mostrar la magnitud de determinado problema, para poder identificar a aquellas personas o grupos más vulnerables y orientar acciones y formas de prevenir los eventos, ayudando a evitar que estos sucedan, o a enfrentarlos en cada caso de que sean una realidad.

Asimismo, González et al. (2008) mencionan el hecho de que los niños/niñas que son institucionalizados comparten cierta vulnerabilidad que afecta su desarrollo desde un principio, debido a que están creciendo en un ambiente fuera del núcleo familiar (teniendo en cuenta todo lo que internamente conlleva para un niño/a este hecho).

Por otro lado, Fernández et al. (2009) sostienen que a pesar de que los niños/as institucionalizados lleguen a los centros de acogida con problemas en su socialización y conducta debido a una historia previa de maltrato y negligencia que actúa como causante de

los problemas, la institución influye en una peor adaptación social y en el aumento de problemas escolares y la aparición de conductas disruptivas, de carácter agresivo y que dificulta la convivencia en el centro.

En relación a lo anteriormente planteado, Munist, Suárez, Kruskopf y Silber (2007) afirman que no es posible afirmar de modo general si una institución es o no un factor de riesgo/protección para un niño/a. De hecho, para poder identificar los factores de riesgo o protección de una institución, hay que buscar en cada institución aquellos elementos favorables y aquellos que no lo son para el buen desarrollo de los niños y niñas, debido a que las diferencias en el tipo de interacción y relación que se establecen dentro de cada institución varían en cada una de ellas. Por ende, los factores de riesgo y de protección son cambiantes según cada institución.

Teniendo en cuenta que los niños/as vienen de una historia previa disruptiva y entendiendo a la institución como aquel espacio que hace al contexto en el cual conviven/comparten los niños/as, es interesante poder pensar: ¿Cuáles son los factores protectores/de riesgo que comparten las distintas instituciones de protección de niñas/niños?

En lo que respecta a los factores de riesgo, Moretti y Torrecilla (2019) plantean que podríamos entender como un factor de riesgo importante a las carencias en el vínculo de los niños/niñas con los cuidadores rotativos, debido a que los niños/as generalmente no cuentan con una figura afectiva estable dentro de la institución. De la misma forma que menciona González et al. (2008), el hecho de que comúnmente exista una carencia en el vínculo cuidador-niño, da a pensar que si se tuvieran las herramientas necesarias, dicho vínculo podría transformarse hacia un elemento favorecedor de las infancias. Ya que si hubiera continuidad en el cuidado hacia el niño/a, así como también un cambio en la calidad y la actitud social hacia la situación que da lugar al cuidado, podría generar un impacto distinto en el niño/a y su desarrollo.

Un hecho a tener en cuenta, es que muchas veces los niños/as institucionalizados además de convivir con cuidadores rotativos, conviven con adolescentes que también se encuentran en la misma situación de vulnerabilidad. Esto podría actuar como un factor de riesgo, debido a que los niños y niñas se ven expuestos a situaciones de riesgos tempranas donde generalmente observan conductas autodestructivas y violentas en los adolescentes.

Siguiendo los lineamientos planteados por Moretti y Torrecilla (2019), se entiende que los niños/as institucionalizados generalmente comparten problemas en relación al área escolar, a la vez de sentir rechazo hacia los maestros/as. Dicha problemática procede a actuar sin lugar a

dudas como un factor de riesgo en los mismos, ya que obstaculiza el derecho a que el niño pueda sentirse parte de la multitud de compañeros y sentirse cómodo para poder aprender y educarse.

En otro orden, un factor protector importante a tener en cuenta es el acceso a la salud mental, debido a que comúnmente los niños/as cuentan con apoyo psicológico dentro de una institución. Asimismo, La Institución Nacional de Derechos Humanos y Defensoría del Pueblo (2021) postula que a pesar de que haya mucho que transformar y reforzar en derechos y orientaciones de la salud mental en niños y niñas institucionalizados, en el 2019 y 2020 se desarrolló un proyecto con la finalidad de profundizar el monitoreo en las instituciones de salud mental del sistema del Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU), para prevenir situaciones de vulneración de derechos y proponer recomendaciones que contribuyan a transformar lo que se brinda a los niños y niñas institucionalizados.

Reflexiones finales

A través del marco teórico se han logrado algunas aproximaciones sobre el desarrollo psicológico de los niños y niñas institucionalizados. Es por ello, que a continuación se desarrollarán consideraciones finales que aproximen y habiliten la reflexión y el cuestionamiento de las infancias institucionalizadas.

Tal como fue postulado en el marco teórico, siguiendo los planteos de Baltes (1991), cuando pensamos en el desarrollo psicológico de un sujeto, partimos de la idea que el contexto histórico y cultural influyen en el desarrollo, debido a que toda persona se desarrolla en múltiples contextos, circunstancias o condiciones específicas. A su vez, se entiende que la familia (figuras parentales) juega un papel crucial para que un niño/a pueda desarrollar todas sus potencialidades (ya sea a nivel intelectual, cognitivo o social) acorde a cada momento evolutivo. Ya que como plantea Janin (1996), el hecho de tener relaciones primarias satisfactorias que brinden el cuidado, contención y sostén en el niño/a, y a su vez habilite la confianza y la seguridad propia en cada uno de ellos, es indispensable para un desarrollo saludable. Pero, ¿qué sucede cuando un niño se ve privado del cuidado parental?, y más aún, ¿cómo puede impactar la institucionalización de un niño en su desarrollo? Estas fueron algunas de las interrogantes que impulsaron al desarrollo del presente trabajo final de grado. Es por ello que a través del marco teórico presentado podríamos introducir algunas nociones que habiliten al cuestionamiento de las interrogantes planteadas en un principio.

Como fue planteado en el marco teórico, los niños y niñas al ingresar a una institución de protección, se ven afectados y movilizados internamente de manera negativa. Esto es debido a todo lo que conlleva el hecho (y el motivo) del traslado a vivir en una institución. Traslarse a vivir en una institución de protección implica una ruptura con el esquema habitual del niño/a. Dicho movimiento viene de la mano con grandes sentimientos de abandono, angustia, miedo y enojo, debido a la separación y vivencias disruptivas con las figuras parentales. Los autores mencionan que el hecho de que ocurran movimientos y situaciones violentas de esta magnitud, genera una ruptura en el vínculo afectivo del niño y la figura de cuidado, creando así, una situación disruptiva en sí misma.

Asimismo, cabe destacar que además de las dificultades que atraviesa un niño/a para sobrellevar el sentimiento de abandono, los autores desarrollan lo que implica el hecho de trasladarse a una o varias instituciones de protección, debido a que la situación suele generar

gran estrés en el niño, ya que el mismo debe acomodarse y aprender a convivir en un grupo y lugar nuevo, con determinadas características.

Como fue planteado anteriormente, el hecho de sentirse abandonados y el traslado a una institución, generalmente provoca un gran sentimiento de angustia, miedo y una serie de comportamientos que suelen repetirse en los niños y niñas institucionalizados, a los cuales Carrasco (2006) denomina síndrome de inseguridad. Siguiendo la línea de lo que plantea el autor, se entiende que dichos comportamientos no son más que la manifestación corporal/somática a la situación en la cual al niño/a le es imposible poder poner en palabras la carga de angustia que sobrelleva. Es así, que el cuerpo habla a través de una serie de comportamientos que generalmente resultan compartidos entre los niños y niñas institucionalizados. La angustia, el miedo a no saber qué sucederá, el sentimiento de abandono e inseguridad, el gran estrés que implica aprender a vivir dentro de una institución, son algunos de los sentimientos que prevalecen dentro de los niños y niñas institucionalizados. Es por ello, que el trabajo de contención y la formación de nuevos vínculos afectivos, de igual forma que plantean los autores mencionados en el marco teórico, son una forma de poder reparar y comenzar a habilitar un espacio más ameno para que el niño pueda desarrollarse y vivir de mejor manera. A su vez, entiendo que muchas veces las vivencias disruptivas pueden llegar a tener una carga traumática en los niños y niñas, es por ello que el presente trabajo hace hincapié en la importancia de la formación de nuevos vínculos en los niños institucionalizados, además del acompañamiento terapéutico con un profesional de la salud que suelen brindarse en las instituciones de protección.

Siguiendo la misma línea, es evidente que el rol de la institución consta en poder brindarles una reconstrucción de aquellos derechos que fueron dañados en los niños y niñas. Los autores mencionan que a pesar de que esa sea la intención primordial de la institución, muchas veces no es posible cumplir con tal objetivo en su totalidad. Dado que el contexto de una institución generalmente suele ser violento y este cuenta con carencias en lo que respecta a las condiciones laborales de los cuidadores planteadas anteriormente, que afectan en la forma de trabajo y por ende, en los vínculos que se formen con los niños/niñas y cuidadores rotativos. Es así, que las infancias nuevamente se ven desprotegidas, los niños y niñas son expuestos a relaciones carentes de afecto con los cuidadores rotativos. Ello trae un impacto negativo en el desarrollo de los mismos, debido a que la única figura referente en ese momento muchas veces es el mismo cuidador rotativo, ya que en el caso de muchas niñas y niños institucionalizados, no hay familiares o figuras cercanas que realicen visitas frecuentes.

Considero que desde nuestro rol como profesionales de la salud —teniendo en cuenta y siendo conscientes de las realidades que existen dentro de las instituciones de protección a niños y niñas— debemos visibilizar los elementos que actúan como un factor de riesgo para el desarrollo de los niños, los cuales dejan como consecuencia a las infancias desprotegidas. Entiendo que el hecho de poder visibilizar ciertas cuestiones permite orientar acciones de intervención y prevención en los centros de protección, donde justamente se tiene el propósito de proteger, promocionar y restituir los derechos de los niños y niñas que allí llegan. Además de visibilizar y concientizar las problemáticas dentro de una institución que afectan directamente el desarrollo de los niños y niñas, considero que también es nuestro rol como profesionales de la salud cuestionar y problematizar las estrategias que se utilizan para la organización de las instituciones de protección, las cuales afectan directamente al desarrollo de los niños y niñas.

Pero, ¿cómo intervenir u orientar hacia un cambio en los procesos de desarrollo cuando desde la base del funcionamiento de una institución hay poco cuestionamiento y evidente naturalización de las formas de relacionamiento y condiciones laborales que afectan directamente al desarrollo de los niños? Ya que como fue postulado anteriormente en el marco teórico, existen carencias dentro de la institución que afectan directamente en la calidad del vínculo cuidador/niño. Es por ello, que personalmente considero que las estrategias deberían ser pensadas en conjunto con los cuidadores rotativos/funcionarios que trabajan en el día a día con los niños y niñas. Ya que muchas veces desde la interna de una institución, los cuidadores son apartados de las decisiones importantes que se toman en relación a las funcionalidades de trabajo. Es decir, debería potenciarse el rol de los cuidadores rotativos, mejorando las condiciones laborales, educando desde la empatía y la comprensión, brindando espacios para pensar la implicación con el objetivo de pensar el registro de lo simbólico que habita en los cuidadores y la institución en relación a las infancias. Dicho espacio de análisis de la implicación tendría la intención de brindar herramientas con la intención de que los cuidadores mantengan y desenvuelvan una nueva forma de vínculo con los niños/niñas, y así lograr que los procesos de desarrollo cambien positivamente. De la misma forma, considero que es importante potenciar los factores protectores que aparecen dentro de las instituciones. Un ejemplo de esto es el acceso al apoyo psicológico, ya que dentro de un espacio terapéutico con buen rapport, los niños y niñas serían ampliamente beneficiados, por ejemplo, logrando el desarrollo de la resiliencia.

A modo de finalizar, considero que aún hay muchos aspectos a cambiar, si lo que se busca es que los procesos de desarrollo se puedan dar de otra forma. Es inevitable observar que actualmente las infancias se ven desprotegidas dentro de una institución, ya que a pesar de que muchas veces los niños terminan allí debido a un contexto disruptivo, son trasladados a otro contexto que termina también por ser disruptivo. Es así que los niños acostumbran a adaptarse a un contexto violento, aprendiendo a sobrevivir con las escasas herramientas que cuentan a su edad.

De este modo, concluyo que el presente trabajo final de grado podría utilizarse como herramienta para re-pensar, reflexionar y cuestionar situaciones y formas de organización que habitan dentro de una institución de protección, las cuales frecuentemente son naturalizadas e impactan directamente en los procesos de desarrollo de los niños y niñas. Creo y sostengo firmemente que el apoyo psicológico desde la escucha y el sostén de los cuidadores, la empatía y la creación de vínculos saludables con los mismos, sería una buena forma de comenzar a realizar cambios efectivos en los procesos de desarrollo de los niños y niñas institucionalizados.

Referencias bibliográficas

- Amorin, D. (2010). *Cuadernos de Psicología Evolutiva. Apuntes para una posible Psicología Evolutiva*. (Tomo 1, 2da ed.). Montevideo, Uruguay: Psicolibros. Recuperado de https://ciep.edu.uy/wp-content/uploads/2022/03/APUNTES_PARA_UNA_POSIBLE_PSIKOLOGIA_EVOL-2-1.pdf
- Ariés, P. (1986). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid, España: Tauros.
- Baltes, P. (1991). Psicología evolutiva del ciclo vital. Algunas observaciones convergentes sobre la teoría. En Monedero, C. (Ed.), *Psicología evolutiva del ciclo vital* (pp. 243-263). Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Barudy, J. (2011). *El dolor invisible de la infancia: una lectura ecosistémica del maltrato infantil*. Barcelona, España: Paidós.
- Benyakar, M. (1973). *Reevaluation of the Theory and Therapy of Acute Post-Traumatic War Neurosis*. Tel Aviv, Israel: Defense Forces Publications.
- Benyakar, M. (1998). *Neurosis traumática o vivenciar y vivencia traumática*. Buenos Aires, Argentina: La peste de tebas.

Bleichmar, S. (2001). *La infancia y la adolescencia ya no son las mismas. Qué se conserva hoy de la infancia que conocimos*. Conferencia pronunciada en el marco del curso “La niñez y la adolescencia ya no son las mismas- lo que todavía no se dijo”. organizada por el Consejo de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, Buenos Aires.
Recuperado de
<https://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2014/12/doctrina28443.pdf>

Bowlby, J. (1973). *Apego y pérdida: Volumen II: Separación, ansiedad e ira*. Londres: The Hogarth Press y el Instituto de Psicoanálisis.

Bowlby, J. (1986). *Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida*. Madrid, España: Ediciones Morata.

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona, España: Paidós.

Camparo, D. (2020). (Ed.). *Riesgo y desarrollo infantil*. En imprenta.

Carrasco, J. C. (2006). El síndrome de inseguridad en el niño. Seminario Psicología Crítica Alternativa. En L. Benitez, M. Sosa y A. Varela (Ed.), *Juan Carlos Carrasco. Textos escogidos*. (pp. 17-35). Montevideo, Uruguay: [S.N.].

Carrillo, O. A. (2013). *El desarrollo psicológico en la práctica educativa*. México: Trillas.

Recuperado de

<http://104.207.147.154:8080/bitstream/54000/1307/1/Carrillo-%20psicolog%C3%ADa%20educativa.pdf>

Coll, C., Marchesi, A. y Palacios J. (2014). *Desarrollo psicológico y educación. Psicología*

Evolutiva. Madrid, España: Alianza Editorial. Recuperado de

<http://dspace.opengeek.cl/bitstream/handle/uvsci/1504/Coll-Palacios-Marchesi-Desarrollo-Psicol%C3%B3gico-y-Educaci%C3%B3n-1.-Psicolog%C3%ADa-Evolutiva-1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Colombo, R y Gurvich, M. (2012). *Evaluación Psicológica. Actualización de la prueba gráfica*

HTP. Buenos Aires, Argentina: Cauquen Editora.

Cuervo, J. A. , Vega, M. y Tobón, J. D. (2012). Características de la construcción del vínculo

afectivo de pareja en la juventud en la ciudad de Medellín. *CES Psicología*, 5(1),49-64.

Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=423539529006>

Delval, J. (2011). *El mono inmaduro: el desarrollo psicológico humano*. México: Siglo XXI

Editores.

Donas, S. (2001). Protección, riesgo y vulnerabilidad: Sus posibles aplicaciones en la

promoción, prevención, tratamiento y rehabilitación de la salud integral de los

adolescentes y las adolescentes. En: S. Donas (ed.) *Adolescencia y juventud en América Latina* (pp. 489-499). Cartago, Costa Rica: Libro Universitario Regional.

EL CAMPO PSi Psicología. (2010). *Curso Virtual Clínica y Evaluación Psicodiagnóstica del Trauma Psíquico*. [YouTube]. De https://www.youtube.com/watch?v=UX76E4EFj_o

Fernández, J. M., Hamido-Mohamed, A. y Ortiz, M. (2009). Influencia del acogimiento residencial en los menores en desamparo. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 7(2), 715-728. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121945006>

Frigerio, Graciela (2011). "Reflexiones sobre la injusta división de las infancias". En: Cousiño, Felipe y Foxley, Ana María. Políticas públicas para la infancia. Santiago de Chile: Gráfica Lom Ltda.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (1959). *Convención sobre los derechos del niño*. Recuperado de <https://observatoriodegenero.poder-judicial.go.cr/images/Normativa/Internacional/Ninos-s-Ninas/Obsgenero-Normativa-Internacional-Declaracin-derechos-ninos-AG-res.pdf>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (1989). *Convención sobre los derechos del niño*. Recuperado de https://www.bibliotecaunicef.uy/doc_num.php?explnum_id=146

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2005). *Estado mundial de la infancia 2005. La infancia amenazada*. Recuperado de

https://www.unicef.cl/centrodoc/pdf/estados/sowc05_sp.pdf

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y Ministerio de Salud Pública (2018). *Protocolo para el abordaje de situaciones de violencia sexual hacia niñas, niños y adolescentes en el marco del Sistema Nacional Integrado de Salud*. Recuperado de

<https://www.gub.uy/ministerio-salud-publica/comunicacion/publicaciones/protocolo-para-el-abordaje-de-situaciones-de-violencia-sexual-hacia>

Fraga, M. (2016). *Análisis de las respuestas al Test de Pata Negra en niños víctimas de maltrato* (Tesis de maestría). Facultad de Psicología-Udelar, Montevideo, Uruguay.

Recuperado de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/9217>

González, I., Valdez, J. L., Domínguez, A., Palomar, J. y González, S. (2008). Características psicosociales en niños en contextos de riesgo y de no riesgo. *Revista Persona*, (11), 92-107. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147117608006>

Gómez, B. y Berástegui, A. (2009). El derecho del niño a vivir en familia. *Miscelánea Comillas*. 67(130), 175-198. Recuperado de

<https://revistas.comillas.edu/index.php/miscelaneacomillas/article/view/894/755>

Institución Nacional de Derechos Humanos y Defensoría del Pueblo (2021). *La infancia que no queremos ver. Encierro y salud mental de niñas, niños y adolescentes*. Recuperado de <https://www.unicef.org/uruguay/media/4626/file/La%20infancia%20que%20no%20queremos%20ver.pdf>

Janin, B. (1996). La infancia, la constitución de la subjetividad y la crisis ética. *Cuestiones de infancia*. (1), 3-19. Recuperado de http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/bitstream/handle/123456789/443/02.La_infancia_Janin.pdf?sequence=3

Kovadloff, S. (1993). *El silencio primordial*. Buenos Aires, Argentina: Emecé.

Leopold, S. (2014). *Los laberintos de la infancia. Discursos, representaciones y crítica*. Montevideo, Uruguay: Ediciones Universitarias. Recuperado de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/4623/1/leopold-fcs-2014.pdf>

Marrone, M., Diamond, N., y Juri, L. (2001). *La teoría del apego. Un enfoque actual*. Madrid, España: Psimática.

Mitchell, S. A. (1993). *Conceptos relacionales en psicoanálisis: Una integración*. México, D.F.: Siglo XXI.

Moretti, M. P. y Torrecilla N. M. (2019). Desarrollo en las infancias institucionalizadas y en familias de acogida temporal: Una revisión bibliográfica. *Interdisciplinaria*, 36(2), 263-281. doi: [10.16888/interd.2019.36.2.17](https://doi.org/10.16888/interd.2019.36.2.17)

Munist, M., Suárez, O. E., Kruskopf, D. y Silber, T. (2007). *Adolescencia y resiliencia*. Buenos Aires, Argentina. Paidós.

Palummo, J. (2013). *La situación de niños, niñas y adolescentes en las instituciones de protección y cuidado de América Latina y el Caribe*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Oficina Regional para América Latina y el Caribe, Panamá. Recuperado de <https://www.relaf.org/biblioteca/UNICEFLaSituaciondeNNAenInstitucionesenLAC.pdf>

Red Latinoamericana de Acogimiento Familiar (2016). *Los Olvidados: Niños y niñas en "hogares". Macroinstituciones en América Latina y el Caribe*. Recuperado de <https://www.relaf.org/biblioteca/Macroinstituciones.pdf>

Rodríguez, B., Fernández, A. y Bayón, C. (2005). Trauma, disociación y somatización. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, (1), 27-38. Recuperado de https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/132466/APCS_1_esp_27-38.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Urribarri, R. (1999). Describiendo el velo: sobre el trabajo de la latencia. *Revista Latino-Americana de Psicanálise- FEPAL*, 3(1), 257-292. Recuperado de <https://catedraedipica.files.wordpress.com/2010/02/describiendo-el-velo-sobre-el-trabajo-de-la-latencia-urribarri.pdf>