



Universidad de la República
Facultad de Psicología

Trabajo Final de Grado
Ensayo Académico

**Cartografía vincular de la niñez institucionalizada
en el Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay**

Autora: Verónica Berrini Segovia (C.I: 3.620.004-8)

Tutor: Docente Mag. Gabby Recto Álvarez

Revisor/a: Docente Dra.Cecilia Marotta

Montevideo, Setiembre 2023

Agradecimientos

A mi familia por haberme apoyado todos estos años. “Vos estudia siempre”, y acá estoy, con uds. como ejemplo de seguir y seguir, que todo se puede lograr.

*A mis amigas Lili y María, mujeres incondicionales que creyeron en mí, que apostaron por mí. Mujeres que me enseñaron el significado de amistad, y resiliencia.
¡Siempre terraza!*

A mi Facuamiga, “la Vale”, un regalo maravilloso que me dió Referencial de Egreso, que hizo que en mis momentos de flojera no bajara los brazos y que creyera más en mí.

A la Profe, a mi Tutora Gabby, por toda la paciencia que me tuvo todo este tiempo, pero sobre todo por haberme acompañado en este proceso que fue muy difícil, agotador, y aun así, supo comprender mis tiempos.

A mis personas púrpuras y mis personas faro! Afortunada de que sean parte de mi vida.

A mis compas de la “trabajación”, esas personas que además de creer en mí, me acompañan en esta labor que seguimos eligiendo todos los días.

Y a mi niña “Niña Referida”, la que me permitió acompañarla durante 3 años. Gracias por haberme confiado tus miedos, tus dudas, tus tristezas, y tu alegría. “Mi Verito momosha” como solías decirme mirándome con esos ojos verdes y tristes. Gracias por enseñarme a ser Referente y amar mi trabajo.

La niña del Hogar...

Se despertó como siempre, con frío en el corazón, sin un beso en la frente, destapada de amor, abrazando el silencio, queriendo que la quieran, soñando con todo el vacío a su alrededor, con todos sus juguetes que no eran suyos mirándola desde el estante, tan cercanos y distantes a la vez...

Desayunó su café con leche, frío como siempre, porque le cuesta despedirse de la almohada para ir a la escuela, esa que va con pocas ganas, casi con la misma esperanza que tiene de que su situación vaya a cambiar. Le dio un abrazo a su Educadora cómo para llevarse algo de cariño en los bolsillos de la túnica y algo de calor en la mochila, dejó las sombras del cuarto que la asustan y masticando la tristeza, se fue un rato del Hogar.

Hizo lo mejor que pudo, jugó a ser niña lo más que pudo en el recreo, se ríe lo más que puede, pero le duele anhelar.

Quiere una mamá en el Acto de la escuela, quiere un papá que la aplauda al bailar, quiere, hasta que la rezonguen con dulzura y repasen los deberes al llegar. Es una niña común deseando una vida normal.

Tiene quince hermanos que no comparten una gota de sangre, pero son su familia donde está. No tiene recuerdos materiales que llevarse el día que ahí ya no esté más, vive cada día con los ojos apretados sin saber que vendrá, llora cada vez que la abraza el vacío y el silencio le vuelve a hablar, no tiene fotos de bebé ni a quien recordar, la abandonaron al nacer envuelta en una frazada de cobardía y soledad, todos los días desea que su suerte cambie y se llene de colores su realidad, pero el tiempo pasa y ella sigue ahí, con sus quince hermanos que no son de sangre, mirando por la ventana del Hogar, por si ve venir a alguien que la quiera abrazar...

Sanchez, P. (2021). *La niña del Hogar*.

Documento inédito.

Índice

Introducción	1
Desarrollo	7
Los Centros, las cartografías, las interacciones y sus posibles entramados	7
Los Centros. Entretejiendo vincularidades.	10
Niñez institucionalizada y su historia que va siendo.	14
Reflexiones finales	19
Referencias bibliográficas	24

Introducción

El presente Ensayo Académico, se enmarca como Trabajo Final de Grado de la Licenciatura de Psicología de la Universidad de la República. Se realizará un recorrido cartográfico sobre los vínculos que niños y niñas institucionalizados desarrollan durante su estadía en el Instituto del Niño y del Adolescente del Uruguay (INAU).

Para ello, me detendré especialmente, a dialogar con el recorrido de una niña, de la cual he sido su referente durante tres años y a quien he nombrado para este trabajo como Alejandra. Realizaré reflexiones sobre la importancia de aportar a la construcción vincular de niños, niñas institucionalizados, derivados por el Estado a Centros de protección, llamados Hogares.

La implicación en relación a la elección del tema me atraviesa en cuanto la construcción social que me compone. Los Centros de estudios paralelos a mi formación universitaria, mi familia, la relación con la Institución para la cual trabajo, los vínculos afectivos, la experiencia de vida, y el recorrido académico en Facultad que fue intermitente (dado que tuve que abandonar la formación universitaria en varias oportunidades) definen modos de intercambio social que condicionan la construcción inter-subjetiva, entendiéndose, como la habilidad cultural que se desarrolla a través de formas cotidianas de interacción, cuando se ofrecen oportunidades para ello.

Es así que el desarrollo del tema se entreteje, atendiendo a lo que afirma Lourau (1991), sobre que la implicación es un nudo de relaciones.

En este Ensayo Académico se pretende dar cuenta de mi experiencia y trayectoria como educadora en INAU desde enero del 2013 hasta la fecha, y de cómo mi cercanía a la Psicología ha jugado un rol importante a la hora de poder trabajar con población infantil cuyos derechos han sido vulnerados, ofreciéndome herramientas, las cuales colaboran al momento de afrontar situaciones cotidianas que se vivencian dentro de los Centros.

INAU es el organismo rector en materia de políticas de infancia y adolescencia, que tiene como misión garantizar los derechos de los niños, niñas y adolescentes de todo el país. Sus políticas tienen como propósito restituir y proteger los derechos en forma integral. Cuenta con un sistema de información de datos a nivel de niños, niñas y adolescentes con el cual se programan intervenciones, monitoreos y evaluaciones en todo el territorio nacional. (Instituto Nacional del Niño y del Adolescente [INAU], s.f).

Se considera que los niños y niñas menores de edad que se encuentran bajo tutela del Estado, y que según el artículo 13 de la Ley n° 19.788 de la Dirección Nacional de

impresiones y publicaciones oficiales, (IMPO, 2019) y el artículo 652 de la Ley n° 19.355 (IMPO, 2015) no poseen la capacidad de tomar acciones sobre su propia vida, deben ser representados por dicha institución. Garantizando el ejercicio efectivo de la ciudadanía de todos los niños, niñas y adolescentes del Uruguay, como corresponde a su calidad de sujeto pleno de derecho (INAU, 2021).

Trabajando en tal Institución, he sido testigo de cómo niños y niñas que ingresan por orden judicial, traen consigo, además de sus pocas pertenencias (a veces ninguna) miedos e incertidumbre sobre su futuro y su familia. Miedo del ingreso al lugar provisorio al que llegan, y luego intranquilidad, por la latente posibilidad de su asignación a un Centro de permanencia de 24 hs. o al sistema de cuidadoras.

Los hogares permanentes, también llamados Centros de 24 hs. u Hogares, es el lugar físico donde los niños y niñas residen. Se les permiten salidas transitorias los fines de semana y fechas festivas con familiares que se han mostrado interesados en entablar un vínculo.

El sistema de cuidadoras, es un formato de asistencia, donde las personas se postulan ante INAU para ofrecer su hogar, para recibir y cuidar niños, niñas, con el objetivo de brindar un entorno familiar. A cambio de esto, el Estado otorga una compensación monetaria.

Mi historia laboral en el INAU comienza con mi ingreso (2013) a trabajar en un Centro de Puerta de Entrada, -espacios de estadía transitoria-, con población de entre 0 y 7 años, en el horario nocturno (de 22 pm a 6 am), durante cinco años, para luego trasladarme a trabajar en un Centro de 24 hs. con una población de 7 a 13 años, siendo en su mayoría, grupos de hermanos, hermanas. La permanencia del niño y la niña en estos establecimientos debe ser consultada al equipo de Dirección de cada Centro en forma periódica para asegurar que la estancia no sea prolongada.

Desde 2013 hasta el año 2017, mi tarea consistió en recibir a niños y niñas derivados de distintas seccionales policiales de la capital. En primera instancia, el objetivo de la tarea consistía en brindar contención y apoyo emocional, proporcionar seguridad y comodidad. Con el correr de los días, todo el equipo del Centro comenzaba con el cumplimiento de restituir progresiva y paulatinamente aquellos derechos de cuidados vulnerados, que no estaban siendo sostenidos por el núcleo familiar con el que vivían (alimentación, atención médica, higiene). Al ser un Centro de Ingreso, la estadía allí era corta, ya que, dependiendo del motivo de ingreso, debía ser derivado al sistema de cuidadoras u otro Centro de protección de INAU.

El sistema de cuidadoras, -actualmente denominado Casas Comunitarias-, está destinado a brindar cuidados en los primeros años de vida (0 a 7 años), dentro del propio domicilio de estas personas, las cuales, se postulan y se capacitan para su atención.

Debiendo transitar por un proceso técnico de formación (90 horas) llevado adelante por el Centro de Formación y Estudios de INAU (CENFORES). En el proceso se incluye la evaluación del domicilio de las personas y del núcleo familiar (INAU, 2023).

En ese entonces - año 2013-, el equipo de Dirección iniciaba la búsqueda de un referente familiar, con el objetivo de generar para el niño o a la niña, una alternativa vincular fuera de la Institución, y en el caso que esto no se pudiera lograr, era derivado, derivada a una cuidadora hasta que se resolviera judicialmente su situación. En términos generales, los motivos de institucionalización de niños y niñas son por maltrato en sus diferentes formas, (físico, psicológico, vulneración de derechos vinculados a la pobreza-precariedad de vivienda, escasez de alimentos -, y/o situación de indigencia - vivir en la calle, sin contar con la posibilidad de ir a un refugio).

Niños y niñas ingresan a la Institución con una única pertenencia: la ropa que llevan puesta, único lazo que une y liga a sus familias, pertenencias que los vincula con su entorno. Desde el Centro, es importante lavar y secar cuidadosamente cada prenda, para luego entregárselas y que las conserven, ya que se entiende, que esa vestimenta es el valor más grande que traen consigo. En escasas oportunidades, presencié que ingresaban con algo más, como un juguete, alguna muda de ropa, su chupete o biberón.

La mayoría de los niños, niñas que llegan al Centro de Puerta de Entrada, ingresan con documentación emitida por el Centro Hospitalario Pereira Rossell, donde se constatan posibles lesiones y por el Centro de Salud al cual asistían, verificando si tenían medicación prescrita y si estaba siendo administrada. Requisito formal para poder ingresar a cualquier Centro de INAU. En el caso que falte la cédula de identidad, es responsabilidad del equipo del Centro gestionar dicho documento.

La documentación que llega con Alejandra, claramente visibiliza el agotamiento de toda posibilidad de sostén de redes familiares y comunitarias, “habiendo transitado biografía de dolor y desamparo, producto de omisiones del mundo adulto en diversos ámbitos de nuestra sociedad” (INAU, 2018, párr. 5).

Con el correr de las semanas niños y niñas logran seguir una rutina de higiene y de alimentación propia de cada Centro, así como interactuar con sus pares y adultos, adultas. Por lo general, las nuevas interacciones con las personas que allí trabajamos, genera en niños y niñas, ciertas resistencias que se podían apreciar en los diálogos intercambiados, en las situaciones de juego , en el compartir la comida en la mesa, al higienizarse, a la hora de ir a dormir y principalmente en el momento de intervenir cuando una conducta podía generar malestar en el resto de la población del Centro.

La jornada laboral del turno nocturno no brindaba muchos momentos para compartir con los niños y niñas, ya que la mayoría se dormía temprano porque eran muy pequeños, pequeñas. En esos primeros años ejerciendo el rol de Educadora dentro de la Institución,

me encontré con situaciones, que llevaron a valerme de la formación que adquirí en Facultad de Psicología, en relación a los conocimientos sobre las infancias, y sobre todo, a pensar, qué sucede con el apego y los vínculos preexistentes que se modifican al ingresar a un Centro del Estado.

En dicho período de trabajo, esas situaciones, me desafiaron a desplegar un abanico de herramientas, que me permitieran construir la cercanía óptima (Nieto, 2017), para intervenir de forma oportuna ante situaciones que eran nuevas para mí, y para quienes ingresaban. Me preocupaba cómo interactuar con niños, niñas que desde muy chiquitos tomaban medicación y que habían sido destinatarios, destinatarias de agresiones verbales y físicas. ¿Podría yo, sostener a otra persona en momentos de angustia y desolación?, y sobre todo ¿podría dar respuesta a las preguntas recurrentes sobre el porqué estaban allí y cuando iban a ver a su madre, padre otra vez?.

Para el año 2018 comencé a trabajar en un Centro de 24 hs., un Hogar mixto de grupos de hermanos, hermanas, con edades de entre 5 y 13 años, en el horario de la mañana (6 am a 14 pm). Allí visualizo una realidad muy diferente a la transitada anteriormente porque en los Centros de Residencia 24 hs., chicos y chicas habitan en forma permanente. Tienen rutinas establecidas, como ser el horario de despertar, desayunar, horarios para tomar la medicación, días asignados para las visitas, actividades extra curriculares, monitoreo médico continuo; tanto pediátrico, como odontológico, y controles regulares con médico psiquiatra y psicólogo. Aquí mi trabajo dejó de ser la recepción de niños y niñas, para pasar a compartir espacios como el desayuno y el almuerzo, acompañar a los Centros de estudio, participar de las actividades escolares, acompañar al médico, ir a la plaza a jugar, ver películas, ir a la playa, ir de campamento.

Al acompañar a Alejandra, observé la conjunción entre Institución y niñez, y cómo el resultado se entrelaza con los conceptos de cotidianeidad y vínculo. Profundicé mis conocimientos sobre cómo la Institución opera sobre niños y niñas, sobre las familias, y sobre los funcionarios, funcionarias que estamos trabajando en atención directa.

Trabajar en INAU es estar en un constante movimiento de relaciones, por un lado, entre los adultos y adultas que operamos como equipo de trabajo con la finalidad de educar, acompañar y contener. Debemos generar acuerdos para lograr formas de trabajo homogéneas, referidos a la puesta de límites, a apoyar a compañeros, compañeras en situaciones de crisis de los niños, niñas, nos desafiamos a crear estrategias de trabajo acorde a las realidades que van cambiando en el cotidiano. Se pretende, que la línea de trabajo trazada por el equipo, sea continua en el transcurrir de los turnos laborales y con el cambio de personal. No siempre se logra.

A su vez, se trabaja para que se respeten los afectos y vínculos que surgen naturalmente en el relacionamiento cotidiano con niños, niñas. Se intenta, que participemos

de salidas fuera del horario laboral, de idas a campamento, compartir todo el día en un lugar concreto, intercambiando diálogos, comidas, caminatas, siendo nuestra presencia activa y creando momentos únicos promocionando vínculos amigables.

El vínculo entre el, la referente con el niño, niña, es un lazo donde se juegan lo social y lo afectivo, además de la respuesta del, la referente hacia las demandas del niño, niña (Equipo Norai, 2014).

Junto a Salvo Spinatelli (2007), entiendo que vínculo sano es aquello que se establece con las personas, con objetos, con actividades que nos procuran aprendizajes, vivencias, recuerdos positivos, que contribuyan al crecimiento y posteriores relacionamientos. "Toda conducta implica un vínculo, toda acción en el mundo externo, es una relación de un sujeto con un objeto, ya sea éste animado o inanimado" (Salvo Spinatelli, 2007, p. 8).

El desarrollo del psiquismo humano empieza fuera de la persona, en otro que decide vincularse y que, existiendo para él o para ella, adquiere conciencia gradualmente de su existencia y desarrolla las capacidades para decidir y encaminarla a lo que quiere, partiendo de los modelos que aprendió de figuras vinculares (Horno, 2008).

Cuando dos o más personas establecen lazos de empatía, se conforma un vínculo afectivo, lo cual dará lugar a conductas, por eso es necesario que los vínculos sanos están presentes a la hora de trabajar, ya que además de ser parte del proceso de restablecer sus derechos vulnerados, cooperan al desarrollo afectivo, social y cognitivo del niño, niña, siendo aprendizajes para la interacción social.

Por lo general, en los Centros de 24 hs., hay algunos educadores, educadoras, que además de cumplir con su función, es posible que sean también referentes de determinados niños, niñas, con la finalidad de llevar adelante el Proyecto Educativo Individual del niño, niña (PEI).

El proyecto implica un sujeto, adulto educador, una propuesta que ofrecer, un tiempo y un contexto. Un sujeto que en general, llega presentado y explicado por otras personas y otros discursos (otros profesionales, la familia, otros adultos). El educador tendrá que dar un tiempo para construir una relación donde el niño, niña pueda mostrarse. Este tiempo de espera y ajuste dispuesto para conocer lo que muestra el otro es lo que va habilitando la individuación de la propuesta a ofertar y promoviendo la participación del sujeto en la misma. (Centro de Formación y Estudios del INAU, 2015, p. 3)

El trabajo del educador, educadora, tendrá que ver con la búsqueda de opciones para que los niños, niñas puedan reforzar sus estudios y a la vez pensar a futuro la orientación que quieran tomar para sus vidas. Es nuestra tarea buscar más allá de lo que

ofrece un Centro de estudio como lo son el Liceo y la Universidad del Trabajo Uruguay, es buscar otras propuestas educativas que sean ofrecidas por Centros comunitarios zonales, para que ellos, ellas, puedan conocer el abanico de opciones que se ofrece en la zona. Esto siempre pensando en conjunto con los niños y niñas, por eso es importante el rol y el trabajo del educador, educadora en el acompañamiento de la educación formal y no formal (Centro de Formación y Estudios del INAU, 2015).

Alejandra llega a la Institución con 7 años de edad, siendo la mayoría de su trayectoria educativa acompañada desde lo institucional. Ingresar al Centro, le implicó una dinámica en el área educacional, diferente a la transitada hasta el momento.

Aceptar el desafío de trabajar con ella implicaba el acompañamiento y seguimiento de su propio proyecto de trabajo, los vínculos, las conductas y su formación, dimensiones que hasta el momento no habían sido cuidadas ni cultivadas.

Alejandra para ese entonces, no ponía resistencia a la hora de asistir a la escuela, en ocasiones anteponía malestares físicos para no ir, coincidiendo por lo general en días de evaluaciones. Le costaba concentrarse y lograr un orden en las tareas y en sus responsabilidades. Comenzó a manifestar problemas conductuales de agresividad, llegando a agredir verbalmente a maestras y físicamente compañeros, compañeras de clase. Esto originó que en un mismo año, se debiera cambiar varias veces de escuelas. Primera vez en su historia de vida, que se insitia en generar una permanencia en su tránsito escolar.

Una de las herramientas que yo colocaba para abordar estas situaciones, eran los diálogos constantes que luego, se convertían en acuerdos, pero Alejandra, no los lograba mantener en el tiempo.

Cavalcante, Costa y Magalhães (2010), mencionan que la institucionalización durante la infancia conlleva riesgos y límites en el desarrollo humano, viéndose comprometidas las capacidades humanas tanto a nivel físico, como intelectual, social y emocional, especialmente cuando este cuidado se da por mucho tiempo.

Mi formación académica dentro de la Facultad de Psicología, se inicia en el año 2001 y es en el año 2022 que finalizó la cursada de la malla curricular. Si bien se prolongó en el tiempo, cambiar de plan a un año de finalizar 5to ciclo del plan 88, me dio la posibilidad de seleccionar materias, cuyos contenidos colaboraron en la comprensión de la cotidianidad en los Centros de INAU y en cómo construir vínculos novedosos, tanto con adultos y adultas como con los niños y niñas.

¿Por qué entiendo que es importante los aportes de la Psicología en el abordaje de la situación de vulnerabilidad que presentan los niños, niñas y adolescentes del país, que se encuentran amparados por el Estado? Entiendo que colabora e integra herramientas para producir un pienso situado en conjunto con otras disciplinas, y así poder trabajar con las

familias, con los niños, niñas y sus referentes, con el fin de brindar estrategias de intervención para restablecer los vínculos debilitados o perdidos y los derechos vulnerados. “La práctica docente y profesional en diferentes contextos y momentos socio-históricos de nuestro país, se constituyen en una plataforma para interpelar las teorías y producir conocimiento acorde a los requerimientos de la actualidad” (Marotta, 2015, p. 390).

El interés que tengo por el abordaje de la trama vincular que se establece entre el modo de operar que tiene la Institución INAU con respecto a niños y niñas, las familias y los funcionarios y funcionarias, surge desde que comencé a trabajar en dicho organismo. Detenerme en los vínculos desde la perspectiva cartográfica, otorga sentido a los efectos provocados en los movimientos que van adquiriendo las rutas transitadas de quienes las compartimos.

Al decir de Barragán et al. (2020), “cartografía como lugar-método, estrategia, técnica de construcción de conocimiento, es en sí misma un uso contra hegemónico de producción de saberes” (p. 5).

Entiendo, que realizar este Ensayo Académico, permitirá acercar algunas reflexiones desde el entrecruzamiento de un trabajo disciplinar compartido, aspirando que se logren considerar como aportes para abordar las complejidades de las situaciones que emergen en el cotidiano de los Centros de 24hs.

Desarrollo

Los Centros, las cartografías, las interacciones y sus posibles entramados

Me sorprendí problematizando la irrupción del orden cotidiano cuando hay un nuevo ingreso en el Centro, y cómo ese orden habitual, no se detiene con la llegada del niño, niña. Todo continúa marchando al compás del ritmo de las actividades que se desarrollan en el día, y entendí junto a Piaget (1982), cómo esto puede afectar al proceso de asimilación.

Según dicho autor, la asimilación es el proceso inicial de adaptación que los sujetos realizan cuando incorporan información o experiencias a sus procesos de pensamiento ya existentes. Es un proceso que no se detiene y se refiere a cómo incorporamos el mundo externo al mundo interno. En las primeras etapas de vida, lo nuevo que se incorpora es una lectura del mundo circundante de ese sujeto, y que conforme pasan los años, las experiencias nuevas se asocian con las anteriores y se generan nuevas asociaciones (Piaget, 1982).

El niño, niña al entrar al Centro, se le impone el tener que interactuar con personas desconocidas, con un grupo, (heterogéneo en edades e intereses) y con adultos, adultas que van rotando semanalmente, principalmente en actividades que no siempre son de su agrado.

En esta organización cognitiva impuesta, donde como lo plantea Piaget (1982), los conocimientos son integrados al conjunto de conceptos e ideas que provienen de un campo de conocimientos concretos, ¿es posible cooperar para que la estructura mental existente se presente organizada, como para provocar una acomodación de la conexión y amplificación de los conocimientos?.

"La realidad frustrante, el desamparo, el abandono, la privación impiden a los niños que lo sufren, desarrollar una experiencia primaria gratificante, necesaria para lograr vínculos de confianza en los otros como destinatarios del amor y el odio" (Dubkin et al., 2011, p. 43).

Cartografiar la vincularidad de la niñez institucionalizada en el Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay supone un proceso de construcción de un marco referencial, en el cual, se pueda introducir la información del entorno para interpretar y elaborar estrategias de intervención para aplicar en este proceso de acompañamiento. No solo en la transición del pasaje desde el núcleo familiar a la Institución, sino también el recorrido que realizan los niños y niñas mientras continúan dentro de la misma.

Cartografiar, para este trabajo final de grado, supone pensar en el acompañamiento de lo que encontrarse institucionalizado, impacta en los niños y niñas.

Comprendo que las personas buscan sentido al lugar donde pertenecen, y plasman un recorrido del entorno donde se encuentran, crean una cartografía mental utilizando todos los sentidos apoyándose en modelos previamente incorporados.

Tenemos que aprender no solamente cada entorno espacial en el que nos encontramos sino también aprender a aprender. Aprendemos a ver exactamente de la misma manera que aprendemos a representar cognitivamente el mundo que nos rodea (Nuere, 2000, p. 237).

Entiendo al concepto de trazos cartográficos como el recorrido de la permanencia del niño, niña en INAU, integrando los sentidos de cómo educadores, educadoras que acompañamos ese proceso, visualizamos las dimensiones transitadas.

Rolnik (2006), afirma que el trazar una cartografía, aporta a visibilizar la percepción acerca de la manera que los y las actores, actrices se relacionan con su entorno y las interrelaciones que componen ese entramado.

"La cartografía, acompaña y se hace mientras se desintegran ciertos mundos, pierden su sentido, y se forman otros mundos, que se crean para expresar afectos

contemporáneos, en relación a los cuales los universos vigentes se tornan obsoletos" (Rolnik, 2006, párr. 2).

Entiendo que reconocer aquellos elementos en los que se desarrolla la vida cotidiana, dentro de la Institución, aporta para la elaboración de rutas de vida, integrando las tensiones de fuerzas emergentes, con el propósito de transformar las configuraciones que se van trazando, para un mejoramiento del bienestar no solo individual, sino también colectivo.

La tarea del cartógrafo deseante no consiste en captar para fijar, para anquilosar, para congelar aquello que explora, sino que se dispone a intensificar los propios flujos de vida en los que se envuelve, creando territorio a medida que se los recorre. El mapa resultante, lejos de restringirse a las dimensiones físicas, geográficas, espaciales, ha de ser un mapa de los efectos de superficie (no siendo la profundidad, con Foucault, más que un pliegue y una arruga de la superficie). (Perlongher, 1996, p. 65)

En el marco del sistema integral de protección de 24hs, trabajamos con infancias en su gran mayoría con escasas redes de apoyo e inclusión social. Esto es un desafío para los equipos de trabajo de los Centros, ya que se requiere revisión y ajustes de las prácticas de los Centros para dar respuestas a las situaciones de niños y niñas, garantizando la restitución de sus derechos y protección. Entiendo que en la Institución, son escasos los espacios para realizar el análisis de las prácticas, entonces, ¿se logra fortalecer la naturaleza protectora del medio ambiente que rodea a niños, niñas para asegurar su bienestar y cumplir su derechos a la protección?

Alejandra ingresa al Centro 24hs, luego de permanecer casi dos años en un Centro de Puerta de Entrada. El motivo de ingreso se debió a vulneración de derechos (abandono de sus referentes adultos, adultas, deserción escolar y violencia doméstica). El procedimiento judicial se realiza apenas se toma conocimiento que se encuentra en la mencionada situación, actuando el juez de turno en conjunto con INAU, siendo la institucionalización única opción, en tanto no hay -en ese momento-, familiar referente que quiera y pueda hacerse cargo de ella.

La vinculación al sistema de las niñas, niños y adolescentes se dará una vez agotadas todas las estrategias e intervención institucional de anclaje comunitario para evitar la separación de estos de su familia o referentes significativos. Refiere al inicio de la atención de niñas, niños y adolescentes en el sistema de Protección Integral de 24hs a partir de la interrupción, pérdida o ausencia del cuidado parental o

de referentes adultos significativos. La ruptura o deterioro de los vínculos familiares y la vulneración de sus derechos requieren tomar medidas de separación de su grupo de convivencia y la protección integral. (INAU, 2019b, p. 11)

En el artículo 9 de la Convención sobre los Derechos del Niño (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 1990), se reconoce que niños y niñas no pueden ser desvinculados de su familia por vivir en situación de pobreza, sino por aquellas situaciones donde su integridad física o psicológica se vea afectada, dando así lugar a la intervención del Estado.

Las políticas sociales son las formas explícitas y directas mediante las cuales el Estado pretende reducir las inequidades, ofreciendo dar protección integral a ambos. Es así que al vincularse Alejandra al Inau, se deberían poner en marcha oportunidades de superación personal, bajo los principios de equidad, justicia y el pleno ejercicio de los derechos y garantías constitucionales.

La infancia es un periodo de la vida humana de desarrollo acelerado, en el que se van transformando los distintos aspectos de la persona y que la inmadurez supone una gran dependencia hacia los adultos, razón por la que el entorno determina en gran medida el despliegue de las capacidades del niño (González, M. 2008, p. 105).

El concepto de infancia se ha transformado a lo largo de la historia. Es recién en la modernidad, que adquiere carácter de estudio.

Según Salinas (2001):

En nuestros días, el niño se ha convertido en un sujeto activo de derechos. Tanto los cambios sociales y políticos experimentados por la sociedad como la aceptación de una nueva representación social de la infancia por parte del mundo adulto han determinado la difusión de una especial sensibilidad sobre la niñez, en la cual se enfatiza el mejoramiento de sus condiciones de vida y se favorece el desarrollo de soluciones a sus problemas. (p. 25)

Pavez (2012), entiende a la infancia como una categoría de grupo social, donde la población infantil se la comprende como "el colectivo de individuos muy diferentes entre sí, pero que comparten una misma ubicación etaria" (p. 94).

Siguiendo estas líneas, según Colombo y Alonso (2014) la relación entre el niño y el adulto, y el sostén que este adulto sea capaz de brindarle, poseerá una influencia decisiva

en la “constitución del aparato psíquico de este sujeto, de las defensas predominantes, de su modo particular de relacionarse él mismo y con el medio” (p. 36).

Los Centros. Entretejiendo vincularidades.

Es tarea del equipo de funcionarios, funcionarias del Centro, dar la bienvenida, presentar el lugar y a niños, niñas, adultos que los cuales compartirán. Se plantea ofrecer un estilo de vida con orden en cuanto a tiempos, horarios, y normas de convivencia ya previamente establecidas. Si bien, existe en mí, una alerta permanente para que esto no se convierta en un acompañar borrando las singularidades de las trayectorias de niños, niñas, comprendí que aporta a organizar el cotidiano, y evita que se vuelva caótico.

Se genera una rutina con actividades para realizar en forma regular, periódica y sistemática. Se aspira a generar un ambiente tranquilo y predecible para provocar bajos niveles de incertidumbre y ansiedad. Aunque confieso que en varias oportunidades, debí trabajar mi tolerancia y frustración, ante la emergencia de tránsitos erráticos y arbitrarios por los distintos espacios, que la Institución le impone a niños, niñas.

Se le indica a Alejandra cuál va a ser su dormitorio y por sobre todo, se le ofrece garantías de que su seguridad y bienestar son prioritarios para el equipo.

Si bien cada Centro tiene su forma de trabajo, existe la disposición institucional que funcionarios y funcionarias, roten de día y horario, en el transcurso de la semana, lo cual puede llegar a ser confuso y abrumante para niños, niñas.

Este movimiento permanente, ¿permite que el niño, niña, establezca lazos singulares y estrechos con adultos, adultas?, ¿cómo es transitada desde los funcionarios, funcionarias, esta modalidad particular de vincularidad, la cual se supone, debe ser única e inigualable?, ¿qué sucede con la construcción afectiva del vínculo, entre el adulto, adulta y un niño, niña en la cual, es de esperar que ambas partes coloquen elementos significativos para construirlo?. “El Centro es un lugar donde se producen hechos, donde funciona lo dicho y lo no dicho, y donde opera todo tipo de relaciones; en definitiva, un lugar donde se realiza un encuentro educativo” (Equipo Norai, 2014, párr.14).

Promover prácticas saludables implica instalar hábitos cotidianos para restablecer el bienestar social, mental y físico de niños y niñas, con el propósito de mejorar la calidad de vida con dichos hábitos. Entiendo que visibilizar la importancia de crear mejores vínculos entre los educadores, educadoras y niños, niñas de nuestro espacio laboral se torna relevante, ya que el relacionamiento basado en el respeto mejora la empatía hacia los otros y ello genera una escucha responsable, para comprender cuales son sus necesidades.

La empatía es la capacidad de comprender las emociones de los demás, reconocer las diferentes emociones, y de poder responder en consonancia con estos sentimientos (Barudy y Dantagnan, 2010, p. 191). Para la convivencia, es decir, conducir la vida junto con otros, otras, en un espacio y el tiempo donde se llevan a cabo los lazos sociales en un contexto determinado (Korinfeld, Levy y Rascovan, 2014), es necesario desarrollar la capacidad de acoger las diferencias, vivir con ellas y no a pesar de ellas.

Díez-Gutiérrez y Rodríguez-Fernández (2020) nos dicen que atender el bien común tiene el objetivo de velar por las condiciones para el desarrollo y así poder identificar cuales son las necesidades del ambiente, para poder cambiar actitudes, favoreciendo una participación más activa en la vida social, dando lugar a las individualidades de cada persona dentro de la comunidad.

La participación siempre supone una afectación del sujeto-constitución, inclusión, producción, compromiso-aunque el grado y el tipo de ella varíen. Precisamente de esta característica deriva la importancia psíquica como herramienta de producción humana, tanto "externa"-referida al poder hacer-, como "interna" -referida al poder ser (Ferullo, 2006, p. 48).

Entiendo que para crear posibilidades vitales para el fortalecimiento de la promoción de sujetos sociales a través de la educación, es clave la formación como educador, educadora. Formación que debería estar dirigida a aprender cómo posibilitar aprendizajes de diversos conocimientos, competencias, contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales, en uno, una mismo, misma y en los otros, otras. Educadores reflexivos y críticos, que promuevan una ética consciente del potencial destructivo de la acción profesional e institucional (Butler, 2020).

Si bien el INAU, cuenta con un Centro de Formación y Estudios, cuya finalidad es:

Contribuir desde la formación y los estudios a mejorar las prácticas socioeducativas a nivel de primera infancia, niñez y adolescencia; incidiendo en las prácticas profesionales/laborales de las diversas figuras que operan en el campo de atención así como en la orientación de los programas y proyectos socioeducativos. (INAU, 2019a, párr. 1).

La asistencia de funcionarios y funcionarias a las oportunidades de formación es muy diversa. Lo que origina que la revisión y formulación de métodos y técnicas de trabajo que habiliten la transformación de las realidades abordadas, no sea una práctica frecuente en los Centros.

En lo particular, las herramientas de apoyo para desarrollar el rol, brindadas por el

Centro de Formación, en el contexto de acompañar el cotidiano, por momentos se configuran en tareas de gestión, quitándole tiempo real, a un acompañamiento genuino de los diversos tránsitos de niños y niñas por los Centros, desafiándome en una búsqueda constante de lograr re convertirlas en momentos de intercambios.

Alejandra llega al Centro acompañada de miedos, dudas, incertidumbre, tristeza, buscando respuestas. Conforme pasan las semanas, se fue adaptando a la convivencia y a la cotidianeidad del Centro.

Narodowski (2013) afirma que niños y niñas, son cuerpos adaptables, permeables y maleables, se adaptan a las diversas situaciones que se les van presentando. Es habitual que niños y niñas ingresen buscando una respuesta del motivo de su institucionalización, a sabiendas que por lo general, tienen claro por lo cual fueron separados de su entorno familiar. Educadores y educadoras hablamos sobre que existe un tiempo en cada niño, niña de demora en “*acomodar el cuerpo*”, haciendo referencia al tiempo en el cual logran incorporar la rutina del Centro, adaptándose a su nueva realidad, siendo una variable de sostén si los mismos ingresan en compañía de hermanos.

En los Centros del INAU, hay una modalidad de funcionamiento que hace a la forma de trabajo, en la cual la institucionalización de niños, niñas trae consigo una forma de vivir dentro del mismo; homogénea, que si bien se trata de individualizar, a veces con poblaciones numéricamente extensas y mixtas, tanto de edades como de género, no es tan posible abordar cada una de esas individualidades.

El Equipo Norai (2014), conformado por educadores sociales, han escrito sobre sus prácticas educativas en un marco institucional concreto de protección a la infancia, encargados durante 15 años de la atención y educación, plantea el valor de la experiencia educativa que apuesta por el niño y la niña como sujetos activos de su educación.

Comparto, junto al mencionado equipo, que es de gran valor educativo, que niños y niñas puedan encontrar la manera de adaptarse a lo que la Institución le ofrece, pero sometiendo a análisis las prácticas educativas me pregunto; ¿cómo contribuir a la individuación, si la forma en la que se trabaja es en base a la generalización?, ¿qué hacer cuando desde lo institucional se envía a los Centros partidas de calzado y ropa igual para todos y todas? o cuando las excepciones se convierten en reducidas fechas fijas como ser cumpleaños, o festividades de Navidad y Reyes, momentos en los cuales se puede individualizar al niño, niña en base a sus gustos y/o necesidades.

Comprendo que es nuestra tarea como adultos, adultas referentes, acompañar ese nuevo cambio de realidad que se le presenta al niño, niña, al ingresar a la Institución, ya

que cada uno y una, porta un sin fin de tonalidades singulares que debemos considerar, siendo que en algunas oportunidades, logran desajustar la cotidianidad del Centro. ¿Cómo hacer para que las lógicas institucionales que imperan en el cotidiano, no desajuste las vidas de niños,niñas?, ¿cómo respetar los tiempos de los procesos singulares?, ¿acompañar al niño,niña referido,referida sin generar des-atenciones en los,las otros,otras?

"Si puedo crear un tipo de relación, la otra persona descubrirá en sí misma su capacidad de utilizarla para su propia maduración y de esta manera se producirán el cambio y el desarrollo individual" (Rogers, 1964, p. 40).

Alejandra, lentamente se fue acomodando a nuevos rostros y a los nuevos vínculos. Colaboraba con algunas tareas de la casa, sobre todo en la elaboración de las comidas, acompañaba a los adultos, adultas, cuando había que hacer algún "mandado", ayudaba a los y las más chicos,chicas con tareas escolares o a encontrar sus prendas de vestir, se dedicaba a la limpieza de su dormitorio y a acompañar a llevar a otros chicos, chicas, a la escuela. Situaciones del contexto institucional y la inestabilidad de poder sostener los procesos que iba transitando, van generando una sumatoria de frustraciones, difíciles de procesar.

Lo cambiante de la rutina en el Centro; traslados laborales de funcionarios, funcionarias, traslados de chicos y chicas a otros Centros o salidas a permanecer con familiares referentes, hacía que a Alejandra le dificultara vincularse e integrarse al cotidiano de la casa y a las actividades.

Accede a un espacio de seguimiento individual psicológico y psiquiátrico, con prestadores privados por el Fondo Nacional de Salud que le corresponde por el trabajo de su madre. Estos tratamientos se descontinuaron por diversas causas.

Niñez institucionalizada y su historia que va siendo.

Con frecuencia sostenida, Alejandra genera situaciones de peleas con sus pares, enfrentamientos con los adultos, adultas; uso indebido de las redes sociales, salidas nocturnas no autorizadas, las cuales tuvieron que ser reportadas en la seccional policial de la zona.

Bajo estas circunstancias, en reiteradas ocasiones la niña fue hospitalizada para ser evaluada por médico pediatra y psiquiatra.

Mientras tanto, Alejandra continúa con la esperanza de que su madre se contacte

con ella.

Los hijos establecen con los padres además de un vínculo afectivo fuerte, una relación muy dependiente mediada por el instinto de supervivencia, teniendo en cuenta que, los niños, si llegaran a ser abandonados por sus padres y no encontraran un adulto que ejerciera dicha función, sencillamente morirían. (Rodrigo y Palacios, 1998, p. 205)

Bowlby (1986), afirma que la confianza en la figura de apego, es la base de una personalidad estable y segura. Cuando el apego es desorganizado, evitativo o ambivalente, es más sencillo que aparezcan diversos problemas a la hora de establecer vínculos. Entiendo junto al autor, que las consecuencias de las primeras relaciones se extienden durante toda la vida. Alejandra no tuvo apoyo de las figuras parentales, ni accesibilidad a persona alguna con disponibilidad y afecto, condiciones necesarias para lograr bienestar y tranquilidad. La permanente transgresión a los límites, ha sido una búsqueda constante de respuestas, sobre todo de su madre, la cual no ha logrado hacerse presente.

La historia de vida de Alejandra, es una repetición de sucesos que ya acontecieron anteriormente en su familia. La mamá de Alejandra, -María-, había sido entregada a INAU por su propia madre, por imposibilidad de poder hacerse cargo de ella.

Sanín (2013) plantea que el niño, niña, al institucionalizarse, pierde derechos y debe aprender a sobrellevar a vivir sin su familia, lo que influirá en su vida adulta, ya que podría haber una dificultad al momento de ser padres, madre y repetir la experiencia del abandono.

“El niño, para el pleno y armonioso desarrollo de su personalidad, debe de crecer en el seno de la familia, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión” (ONU, 1990, párr. 6).

María, no logró crecer en el seno de su familia, si no que fue institucionalizada, y es probable que no contara con un ambiente que le permitiera desarrollar en plenitud sus capacidades, en este contexto; ¿es posible que lograra aprender a generar un ambiente de felicidad, amor y comprensión para estimular a Alejandra?.

"Si hubiera que elegir algún factor determinante para la vida emocional futura de un ser humano, sin duda, entre los más importantes, estaría el tipo de apego afectivo que ha desarrollado en los primeros años de su infancia" (Martínez, 2008, p. 299).

El vínculo afectivo se desarrolla en los primeros años de vida entre la madre y el niño, niña donde la relación se da de forma asimétrica, es decir, el adulto da y el niño, niña recibe y a la vez pide. Su conducta tiene como base, no sólo los estímulos de sí mismo, misma, sino también de la persona que oficia de dador ante sus necesidades. Promover que se desarrollen vínculos afectivos es de importancia en todos los ámbitos de la vida, y como profesionales trabajando en el área de cuidados y protección más aún, debido a que

la ausencia de las principales figuras vinculares es dada por los devenires de las situaciones singulares.

El psiquismo del infante se desarrolla fuera de su sistema y que él mismo lo integra a raíz del acercamiento de un otro, siendo esto el andamiaje para que el niño, niña pueda percatarse de lo que quiere y desea. Es así cómo se desarrolla el vínculo afectivo del infante con su cuidador primario (Martínez, 2008).

El vínculo madre-hijo, hija, determinará el posterior comportamiento del niño, niña con el entorno (Ritterstein, 2008). Este primer vínculo es de vital importancia, en donde se da la conjunción entre necesidad y satisfacción, las cuales marcarán como representarán el mundo. Esta experiencia es la base con la cual se desarrolla la subjetividad del niño, niña.

Entiendo por producción de subjetividades las diferentes formas de construcción de significados, de interacción con el universo simbólico-cultural que nos rodea, las diversas maneras de percibir, sentir, pensar, conocer y actuar, las modalidades vinculares, los modelos de vida, los estilos de relación con el pasado y con el futuro, las formas de concebir la articulación entre el individuo (yo) y el colectivo (nosotros). Es parte de los procesos de autoconstrucción de los seres humanos a través de sus prácticas sociales. (Giorgi, 2003, p. 1)

Es en la adolescencia de María que conoce a José y nace Alejandra. Unos años después, María no logra hacerse cargo de la niña y se la entrega a José, el cual convive con una pareja. En este período, la niña deja de asistir a la escuela y comienzan a suceder episodios de violencia de diversa índole hacia Alejandra.

Los Estados velarán por que el niño no sea separado de sus padres contra la voluntad de éstos, excepto cuando, a reserva de revisión judicial, las autoridades competentes determinen, de conformidad con la ley y los procedimientos aplicables, que tal separación es necesaria en el interés superior del niño. Tal determinación puede ser necesaria en casos particulares, por ejemplo, en los casos en que el niño sea objeto de maltrato o descuido por parte de sus padres o cuando éstos viven separados y debe adoptarse una decisión acerca del lugar de residencia del niño. (ONU, 1990, art. 9)

Alejandra no es aceptada por su madre otra vez, y es allí, cuando María, la institucionaliza en el INAU. Al cabo de un tiempo, María y su madre, sostienen un vínculo con Alejandra mediante visitas en el Hogar de residencia. La niña rechaza este intento de acercamiento, ya que culpabiliza a ambas mujeres por su permanencia en la Institución.

Para Rohner (1986), el rechazo parental está definido como la ausencia o retirada significativa del afecto, del amor, y del calor que le brinda el padre o la madre al niño, niña,

pudiendo esta situación de rechazo, llevar a adoptar tres posturas, la hostilidad y la agresión; la indiferencia y la negligencia; y el rechazo y la indiferencia.

Esto desafió al equipo del Centro, ya que se debió trabajar arduamente, generando estrategias y posibilidades diversas para lograr fortalecer lazos afectivos. Mientras tanto, Alejandra mantenía llamadas telefónicas con el padre, pero luego de un tiempo, las mismas se fueron espaciando hasta que dejaron de realizarse, debido a que su padre se encontraba privado de libertad.

Si bien en varias oportunidades se trató de dialogar con la madre desde el equipo de Dirección, esto no fue del todo exitoso, ya que María respondía con la confirmación de su asistencia al Centro para ver a la niña y para asistir a las entrevistas con el equipo técnico, pero no lo hacía, así como la promesa de llamados telefónicos a la niña que tampoco sucedían, era la propia niña que pedía llamar a la madre para preguntar cuándo iba a ser visitada por ella. “El maltrato puede ser ejecutado por omisión, supresión o transgresión de los derechos individuales y colectivos e incluye el abandono completo y parcial del niño o niña” (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [Unicef], 2011, p. 7).

Con el paso del tiempo la madre de Alejandra, deja de contactar telefónicamente y de sostener las visitas presenciales solicitadas por el equipo de Dirección, provocando en la niña el aumento de conductas transgresoras y una reiterada exposición a situaciones de riesgo llegando a ser casi a diario.

Rosenstein y Horowitz (1993), afirman que los trastornos de conducta predicen el estilo de vínculo evitativo, de la misma manera que los trastornos afectivos, predicen el vínculo resistente. Alejandra se ubica en un periodo especial del desarrollo, del crecimiento, que supone un trabajo mental gradual, lleno de tensiones. “Esta labor se manifestará en un conjunto de complejos sintomáticos que resumen las luchas y en ocasiones violentos esfuerzos por resolver los retos que plantea el crecimiento y poder alcanzar el próximo estadio de maduración” (Lillo, 2004, párr.4). Etapa que es caracterizada por la simultaneidad de funcionamientos infantiles y adultos en su mundo interno, presentando gradientes en sus expresiones según las singularidades de cada quien.

Fonagy (2000) encontró una relación entre el apego desorganizado y el trastorno límite de la personalidad, entendiendo que el comportamiento desorganizado se corresponde a que en los primeros cinco años de vida, el apego con los progenitores o adultos, adultos referentes han sido inapropiados.

Cuando Alejandra llega a la edad de 11 años, su abuela paterna se hace presente y se logra generar una vinculación estable. En un proceso gradual de salidas los fines de semana, logra concretar irse a vivir con ella y la pareja de la misma. Durante seis meses, el equipo del Centro, acompaña la nueva situación de convivencia. Se realizan varias

intervenciones telefónicas y presenciales con Alejandra y su abuela. En las mismas, era una constante la manifestación de parte de ambas el no poder convivir. Luego de varios esfuerzos, se toma la resolución que la niña debía volver al Hogar.

Alejandra, manifestó su tránsito por la Institución de forma particular, pero fue este retorno al Centro lo que la llevó a tener baja tolerancia a los límites; mentir sobre afecciones corporales para faltar a la escuela, responder de forma abrupta y grosera a sus pares y a adultos, adultas, con palabras malsonantes; salir sin permiso del Centro en la noche, exponiéndose al peligro; manifestando profundo rechazo hacia su madre pero a la misma vez queriendo que la misma se haga presente.

La dificultad en los lazos sociales de Alejandra, no es un aspecto que pueda quedar fuera de consideración como consecuencia de los maltratos recibidos. Niños, niñas que son maltratados y abandonados por las personas a su cargo, frecuentemente tienen dificultad para relacionarse. Lo que según Morrison, Frank, Holland y Kates (1999) es trasladado luego, a los distintos ambientes por donde transcurren sus vidas, afectando una vez más y en mayor grado, la calidad de vida.

En los últimos cuatro años que Alejandra se encontraba en el Centro, las dificultades emocionales y de conducta se constituyeron en un serio y difícil problema tanto para su educación, como para su salud física y mental. Si bien, se llegaban a acuerdos que a ella le parecían viables sobre posible modificación de sus conductas desajustadas,- tanto dentro como fuera del Centro-, no los lograba sostener más de una semana, apareciendo en forma disruptiva su patrón de desorganización conductual. La inestabilidad de sus estados de ánimo y la asiduidad de sus transgresiones, generó en los adultos, adultas del Centro, cansancio, estrés y una seria dificultad para empatizar con la niña.

Entiendo, junto a Vital, Martínez y Gaeta (2020), que el desarrollo de un nivel empático aporta en educadores y educadoras a la “congruencia en el manejo de sus relaciones interpersonales, a la armonía en la interacción con los niños, niñas y, por tanto, a un mejor desempeño profesional” (p. 3).

La empatía ha sido considerada como la habilidad para entender y compartir los estados emocionales de las otras personas (Cohen; Stayer, 1996), así como para responder a ellos adecuadamente.

Si la empatía implica ser receptivo, receptiva, a las emociones de las personas que nos rodean y tener la capacidad de identificarlas a través de sus gestos y palabras, comprender lo que la otra persona siente y apreciar la situación sin juzgar, ¿cómo aportar para desarrollar esa competencia cognitivo-emocional en educadores, educadoras, para optimizar la capacidad de entender y compartir el estado emocional de otras personas? ya

que entiendo, constituye un proceso fundamental para establecer interacciones personales positivas.

Fonagy et al. (1993) hace mención a que el vínculo seguro es un procedimiento de intervención para poder afrontar las vicisitudes que se presentan en la vida. Es necesario tener construido vínculos sanos para poder generar una buena integración en la comunidad junto a otras personas, lo que en el cotidiano podría estar colaborando a desarrollar formas amigables para afrontar situaciones que son propias del relacionamiento humano.

La intención es explicar la situación de cada niño, niña, o adolescente, justificando porqué se priorizan determinados objetivos y se hacen tales y cuales énfasis en la acción educativa que se va a desarrollar. Estas consideraciones se construirán con el aporte del equipo integrado por diversos profesionales, profesionales que se vinculan con el niño en otros espacios (maestros, profesores, profesionales de la salud, etc.) la familia y el propio sujeto. (Centro de Formación y Estudios del INAU, 2015, p. 5)

Pensando en el Proyecto de Vida de Alejandra, ¿de qué forma acompañarla para que logre procesar la separación vincular con su madre, sin que este tránsito desestabilice sus vínculos actuales y futuros?.

Me propuse, junto al equipo del Centro, trabajar su autonomía progresivamente, desarrollando seguridad en sí misma, habilitando actividades que le refuercen su autoestima (Reyes, 2005).

La autonomía progresiva es un concepto que se desprende del artículo V de la CDN y hace referencia a que niños y niñas pueden ir gradualmente adquiriendo responsabilidades, conforme van creciendo integran durante su desarrollo, la capacidad de discernimiento. Es un proceso gradual por el cual de acuerdo con su edad y grado de madurez, pueden ir ejerciendo derechos por sí mismos, mismas. A mayor nivel de autonomía tienen más independencia en el ejercicio de sus derechos y menos asistencia de sus representantes legales.

A pesar de los esfuerzos realizados para orientar a Alejandra, y prestando especial atención en modificar continuamente los niveles de apoyo y orientación que se le otorgaban, según los intereses y capacidades para tomar decisiones que ella iba manifestando, la niña no asumía sus obligaciones desprendidas del ejercicio de sus derechos. Sus conductas transgresoras hacia los límites y normas del Centro fueron en aumento, llegando a perder el control de sí misma, no logrando asumir los errores y riesgos que sus decisiones provocaban. Se debieron adoptar nuevas medidas de intervención en su acompañamiento, como lo fue su traslado desde el Hogar a un centro de cuidados especiales, bajo un tratamiento especial farmacológico y atención especializada, lo que originó el alta del

Centro, obturando la posibilidad de continuar acompañando como referente.

Reflexiones finales

El lograr escribir este Ensayo Académico, e ir entramando las distintas dimensiones de la cartografía, me permitió dimensionar cuánto me aportó el tránsito por la licenciatura para desempeñar mi trabajo como educadora en el INAU.

Me habilitó a reflexionar sobre conceptos como; cartografía, instituciones, vínculos, cotidianeidad, niñez, familia, en función de lograr pensar el impacto que tiene en niños y niñas ingresar al sistema de protección del Estado. Considerar y empatizar desde una perspectiva más sólida con la desvinculación de niños y niñas de sus familias, el cambio de escuela, los cambios de personal, el relacionarse con otros pares y con adultos, adultas dentro de la institución. Logré colocar una mirada diferente, a la comprensión del significado que podía tener el nuevo día a día que se les presenta y el tiempo que les lleva procesar la nueva realidad en búsqueda de sus propias estrategias para transitarla.

Mi recorrido por la Facultad de Psicología, me posiciona desde una perspectiva crítica sobre mí misma, me sorprendí problematizando desde mi rol de estudiante universitaria, desde mi rol de educadora y como futura profesional, los vínculos que se establecen en los ámbitos sociales a los cuales pertenezco, y si soy una persona que contribuye con hábitos, prácticas y vínculos saludables, especialmente a la población con la que trabajo.

Ejercicio que me permite fortalecer mi flexibilidad cognitiva, esa capacidad de darnos cuenta de que lo que estamos haciendo no funciona, o ha dejado de funcionar y, por tanto, debemos ajustar nuestra conducta, pensamiento y opiniones para adaptarnos al entorno y a las nuevas situaciones, de forma renovada.

Me propuse pensar sobre los vínculos que se dan en un espacio tan particular como lo es la Institución INAU, ese espacio estatal, que puertas adentro, debería tratar de promocionar y fortalecer vínculos saludables, para que el desarrollo de los niños y niñas sea integral, en conjunto con la restitución de sus derechos vulnerados.

Entiendo junto a Torrego y su equipo, que niños, niñas, ante las diversas situaciones nuevas que transitan, poseen la capacidad de enfrentarlas y adaptarse al cambio, presentando una respuesta adaptativa a los cambios que se producen en una situación específica (Torrego et al., 2011), pero esto no quiere decir que ciertas circunstancias poco favorables del ambiente y de las relaciones de proximidad no dejen huellas duraderas que se pueden manifestar a largo plazo en su salud mental y física (Cicchetti et al., 2002, 2010, citado por Moneta, 2014).

Comprendo que atender los factores psicosociales que tienen consecuencias importantes en el vínculo primario en edades tempranas, debería estar contemplado en la agenda de los empleadores y de los políticos, que crean los planes de cuidado en nuestra sociedad actual. Dentro de los Centros, es imperante establecer un espacio seguro para los niños y niñas, en donde sientan que cuentan con adultos, adultas encargados de asegurarse que sean cuidados, acompañados, y sobre todo, que se harán valer sus derechos como individuos dentro de la sociedad.

El ingreso a la Institución, en el sistema de protección de 24hs, representa un cambio significativo para los niños, niñas y sus familias. Este cambio repercute en su vida cotidiana siendo el factor tiempo, una constante dónde se imprimen los trazos de las acciones.

Pasar a vivir en un Centro, implica que el estilo de vida, las costumbres, los vínculos, los espacios de referencia, de niño,niña se vean modificados. Esto supone una variedad de pérdidas, habiendo un desarraigo afectivo, una construcción de identidad que se ve afectada, y ello necesariamente conlleva cambios en los comportamientos y en las emociones.

Entiendo que los Centros deben dar respuestas, desde la construcción de vínculos educativos, entendidos como espacios que dan cabida a procesos singulares de aprendizajes. Apostando a la construcción vincular desde la promoción de confianza, escucha y apertura, a un mundo compartible.

Los niños, niñas institucionalizados en INAU, son seres en situación, situación en constante dinámica, porque así lo presenta la propia Institución, que si bien la finalidad es restituir derechos y ofrecer oportunidades de integrarse socialmente, brinda un abanico de actividades, que no necesariamente podrían ser del agrado de niñas, niños, lo que genera una sobre exigencia a la situación adaptativa, pudiendo originar respuestas que afectan negativamente a los mecanismos de afrontamiento eficaces para poder llevar a cabo un correcto funcionamiento social.

El sistema de cuidado de su salud, sea por la numerosidad de horas médicas o porque es novedoso en su rutina, por momentos resulta abrumante, el vivir con otros niños, niñas con los que no siempre congenian, y estar rodeados de adultos, adultas, que están organizando su día a día sin a veces hacerlos partícipe de dicha organización, provocan una forma de organizar al mundo y estar en él. El adulto aplica la enseñanza por obediencia y el

niño, la adaptación práctica al mandato.

Nuestro modo de ser en la vida, nuestras relaciones con los demás y con nosotros mismos, dependen de la situación en la que nos encontremos. Hay que tener muy presente que nunca se da «la» situación, en abstracto, sino siempre y en todo momento estoy en «mi» situación. «Mi» situación es «una» situación posible, y esto significa que siempre hay «otras» situaciones imaginables. (Mèlich, 2016, pp. 86-87)

Pensar las vivencias que se transitan dentro de la Institución, pero sobre todo dentro de un Centro de 24 hs, es pensar también en todos los,las actores, actrices de esa comunidad, que son los,las que conforman los vínculos que allí se despliegan. “Hay acciones minúsculas destinadas a un incalculable porvenir” (Zambrano, 2013, p.203).

Nuestra tarea como educadores, educadoras de INAU, es acompañar a niños, niñas en las rutinas diarias que tiene el Centro, a incorporarse al cotidiano, compartiendo comidas, juegos, a generar hábitos saludables como la higiene, el cuidado de sus pertenencias. Pero sobre todo, entiendo que nos tenemos que dedicar a trabajar los vínculos, con las familia de origen, con los pares dentro del propio Centro, con otros, otras niños, niñas, adultos, adultas por fuera del Centro y con los adultos,adultas que acompañamos desde las diversidad de funciones que se desarrollan en el día a día.

Con paciencia, perseverancia, respeto y cariño, comprendiendo que la disposición a la tarea, la voluntad, el involucramiento, son un camino posible para habilitar el despliegue de las estrategias que adquirimos, ya sea proporcionadas por nuestra formación personal, o por las herramientas que desde la Institución se nos brinda como trabajadores, trabajadoras.

Khan et al. (2011) afirma que el involucramiento laboral tiene un impacto positivo, en tres tipos de compromisos: el ‘afectivo’, de ‘continuidad’ y ‘normativo’, constatando que el compromiso afectivo, es el que produce mayores efectos positivos en la organización laboral. Identifica a este componente como un factor determinante de la dedicación del,la trabajador, que contribuye al desarrollo del sentido de pertenencia y a la implicación de lazos emocionales en las actividades de la institución.

Es así como nuestro rol conlleva, además del compromiso con las tareas cotidianas asignadas propias del Centro, un compromiso con la escucha de la demanda de atención y afecto por parte de los niños y niñas, con la forma que ésta demanda adquiere, y las posibilidades que se nos presentan para colaborar-nos mutuamente en la construcción de nuestros proyectos vitales.

Como educadores, educadoras de INAU, es de importancia desplegar la empatía hacia la otra persona que está atravesando un momento particular, y entiendo que ello, nos conecta con nuestra propia historia de vida. Conectamos con cómo nosotros, nosotras, aprendimos a vincularnos, cuestión que en definitiva, va a componernos como seres empáticos, movimiento que nos permitirá transmitir tranquilidad y seguridad al ofrecer las garantías para un cuidado respetuoso.

Ser referente de Alejandra me significó un desafío constante. La tensión colocada en su manera particular de transitar por la Institución, dónde lo que emergía en el cotidiano era un malestar constante, jugado desde una potencia enunciativa que comprometió su salud, provocó en mí, la reflexión crítica de que la combinación ella-Institución no era una buena ecuación.

Brindarle confort y seguridad emocional ante las diversas situaciones transitadas en el Centro, a Alejandra no le alcanzó. Sus malestares, tristezas y enojos, por momentos, traspasaron los límites que educadores, educadoras podían sostener, convirtiendo la tarea en un peso despojado de todo deseo de involucramiento, quedando la dupla referente-referida en una soledad que obstaculizaba pensar la materialidad de las relaciones interpersonales.

No se logró crear un vínculo de calidad, que permitiera crear esos espacios de cuidado estructural que ella necesitaba, y sobre todo, creo que la dinámica institucional no logró el reconocimiento de su singularidad y Alejandra estaba decidida a no perder su autenticidad.

Centrándome en el tránsito de Alejandra en la Institución, era esperable que sus conductas desajustadas se fueron acrecentando, dado sus reiteradas manifestaciones de incomodidad ante los movimientos ofrecidos. Su nivel de desorganización requirió, cada vez más, de atención especializada, tanto desde lo farmacológico como desde lo afectivo. ¿Quiénes componemos la Institución estamos preparados, preparadas para sostener a una niña como Alejandra?. Logro entender que existe una correlación entre el malestar expresado por ella y lo que puede ofrecer el Inau y la toma de decisiones, que más de las veces se pronuncian desde la carencia de asertividad, dado que no se consulta a educadores, educadoras que están en el trato directo con niños, niñas.

Entiendo a la práctica del educador, educadora de Inau como un continuo bucle de búsqueda de alternativas y de posibles soluciones a las tensiones con las que niños, niñas llegan a los Centros, tensiones que materializan en el cotidiano, en diversas expresiones.

Tratando de no caer en la aceptación o resignación, de las respuestas impartidas, cuando se detecta en la práctica, cuestiones que tienen que ver en cuanto a la toma errada

de decisiones sobre los niños, niñas y sobre las prácticas que ejercemos los funcionarios, funcionarias en esa constante búsqueda de herramientas y estrategias para dar respuestas, que más de las veces no se logran en forma armónica. Sea porque no se cuentan con caminos institucionales eficaces y más acertados para sostener a niños, niñas con esta carga importante de desestabilidad emocional o sea quizá por la escasa formación de los, las que acompañamos a niños, niñas en los Centros.

Inicié las reflexiones, problematizando mis propias formas de intervenir como educadora del Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay y cierro este Ensayo Académico, reconociendo que hay un largo camino por recorrer aún, en cuanto a reflexionar sobre nuestras prácticas educativas.

Resalto la necesidad de considerar la importancia que es aprender y enseñar a vincularnos con el entorno que nos rodea promoviendo vínculos saludables, mientras niños y niñas van creando con el paso de los días dentro de los Centros, su propio mapa cartográfico de vínculos y afectos, de su recorrido por esas experiencias que no eligieron.

Y en forma entramada, me construyo, contribuyendo de forma afectiva al proceso de desarrollo como seres humanos, siendo una base segura para que se despliegue la confianza, que nos llevará a valorar lo que cada quien tiene para ofrecer, promoviendo procesos de aprendizajes significativos.

Referencias bibliográficas

- Barragán Giraldo, D. F., Sánchez Corrales, N., y Cruz Castillo, A. L. (2020). Cartografía social, usos y sospechas en el campo de la educación. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(89), 179-191.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27963020015>
- XX**
- Barudy, J., y Dantagnan, M. (2010). Los desafíos invisibles de ser madre o padre. Manual de evaluación de las competencias y la resiliencia parental. Gedisa.
- Bowlby, J. (1986). *Vínculos afectivos: Formación, desarrollo y pérdida*. Morata.
- Butler, J. (2020). *Dar cuenta de sí mismo. Violencia ética y responsabilidad*. Amorrortu.
- Cavalcante, L., Costa, S., y Magalhães, C. (2010). Institucionalização e reinserção familiar de crianças e adolescentes. *Mal-estar E Subjetividade*, 10(4), 1147-1172.
- Centro de Formación y Estudios del INAU (2015). *Proyecto educativo individual*.
<https://www.inau.gub.uy/llamados/llamados-a-concurso/download/4736/1816/16>
- Colombo, R., y Alonso, G. (2014). *Maltrato y abuso sexual infantil. Pericia psicológica*. Cauquen.
- Díez-Gutiérrez, E. J., y Rodríguez-Fernández, J. R. (Dirs.) (2020). *Educación para el bien común. Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente*. Octaedro.
- Dubkin, A., Sarotti, C., Aste, A., Di Gregorio, Y., Lassalle, M. P., Rui Diaz, D., y Raznoszczyk De Schejtman, C. (2011). *Intervenciones destinadas al enriquecimiento simbólico en niños y adolescentes en riesgo social. Construcción del rol profesional en la formación universitaria*. III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII. Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://www.academica.org/000-052/359.pdf>
- Equipo Norai (2014). *La inquietud al servicio de la educación: La residencia infantil Norai y sus apuestas pedagógicas*. Gedisa.
- Ferullo, A. (2006). *El triángulo de las tres "P": Psicología, Participación, Poder*. Paidós.
- Fonagy, P., Steele, M., Moran, G., Steele, H., y Higgitt, A. (1993). Measuring the Ghost in the Nursery: an Empirical Study of the Relation Between Parent's Mental

Representations of Childhood Experiences and their Infant's Security of Attachment. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 41(4), 957- 989.

Fonagy, P. (2000). Apegos patológicos y acción terapéutica. *Revista de Psicoanálisis*, (4).
<https://aperturas.org/articulo.php?articulo=104>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2011). *Estudio sobre el maltrato infantil en el ámbito familiar - Paraguay*.
<https://www.unicef.org/paraguay/media/1961/file/estudio-maltrato.pdf>

Giorgi, V. (2003). Construcción de la subjetividad en la exclusión. En Encare RIOD Nodo Sur (Comp.), *Seminario: Drogas y Exclusión Social* (pp. 46-56). Atlántica.

González, M. (2008). *Derechos Humanos de los niños: Una propuesta de fundamentación*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Horno, P. (2008). *Amor y violencia: la dimensión afectiva del maltrato*. Descleé de Brouwer.

Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (2018, mayo 2). Comunicado a la población sobre el Centro Puerta de entrada para adolescentes "EL TRIBAL": problemática identificada y acciones de transformación de corto y mediano plazo.
<https://web.inau.gub.uy/novedades/comunicados/item/1314-comunicado-a-la-poblacion-sobre-el-centro-puerta-de-entrada-para-adolescentes-el-tribal-problematika-identificada-y-acciones-de-transformacion-de-corto-y-mediano-plazo>

Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (2019a, junio 10). Centro de Formación y Estudios (CENFORES). <https://www.inau.gub.uy/cenfores/presentacion>

Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (2019b). *Manual de procedimientos para el sistema de protección integral de 24 horas*.
<https://www.inau.gub.uy/institucional/documentos-institucionales/download/6190/122/16>

Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (2021, octubre 12). Misión y Visión.
<https://www.inau.gub.uy/institucional/mision-y-vision>

Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (2023, enero 24). Casas Comunitarias de Cuidados. <https://www.inau.gub.uy/primera-infancia/casas-comunitarias-de-cuidados>

Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (s.f.). *Manual de funciones del Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay*.
https://www.inau.gub.uy/content_page/download/23/29/16

- Khan, T., Farooq Ahmed, J., Aisha, A., Muhammad Bashir, K., y Syed Tahir, H. (2011). Job Involvement as Predictor of Employee Commitment: Evidence from Pakistan. *International Journal of Business and Management*, 6(4), 1-11.
- Korinfeld, D., Levy, D., y Rascovan, S. (2014). *Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época*. Paidós.
- Lillo, J. L. (2004). Crecimiento y comportamiento en la adolescencia. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, (90), 57-71.
http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0211-57352004000200005&lng=es&tlng=es
- Lourau, R. (1991). *El análisis institucional*. Amorrortu.
- Marotta, C. (2015). El trabajo con familias en políticas sociales: Intervención e invención en psicología social comunitaria. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 5(2), 388-413.
- Martínez, C. (2008). Desarrollo del vínculo afectivo. Introducción. En AEPap (Ed.), *Curso de Actualización Pediatría 2008*. Exlibris.
- Mèlich, J. (2016). Antropología de la situación (una perspectiva narrativa). En C. Skliar y J. Larrosa (Comp.), *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 79-95). Homo Sapiens.
- Moneta C, M. E. (2014). Apego y pérdida: Redescubriendo a John Bowlby. *Revista Chilena de Pediatría*, 85(3), 265-268.
- Morrison, J. A., Frank, S. J., Holland, C. C., y Kates, W. R. (1999). *Desarrollo emocional y trastornos en niños pequeños en el sistema de bienestar infantil*. Visor.
- Narodowski, M. (2013). Hacia un mundo sin adultos. Infancias híper y desrealizadas en la era de los derechos del niño. *Actualidades Pedagógicas*, 1(62), 15-36.
<https://doi.org/10.19052/ap.2686>
- Nieto, M. (2017). Sobre el concepto de Cercanía óptima. *Margen*, (84), 1-4.
- Organización de las Naciones Unidas. (1990). *Convención sobre los Derechos del Niño*.
<http://www.impo.com.uy/bases/leyes-internacional/16137-1990>
- Pavez, I. (2012). Sociología de la infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de Sociología*, (27), 81-102. <https://doi.org/10.5354/0719-529X.2012.27479>
- Perlongher, N. (1996). *Prosa plebeya. Ensayos 1980-1992*. Colihue.
- Piaget, J. (1982). *El nacimiento de la inteligencia del niño*. Aguilar.

- Ritterstein, P. (2008). Aprendizaje y Vínculo. Una mirada sobre el aprendizaje: Enrique Pichón Rivièrè y Paulo Freire.
https://nanopdf.com/download/aprendizaje-y-vinculo_pdf
- Rodrigo, M. J., y Palacios, J. (Coords.) (1998). *Familia y desarrollo humano*. Alianza.
- Rogers, C. (1964). *El proceso de convertirse en persona*. Paidós.
- Rohner, R. P. (1986). *The warmth dimension: Foundations of parental acceptance-rejection theory*. Sage.
- Rolnik, S. (s.f.). Cartografía sentimental.
http://www.medicinayarte.com/libros-digitales/oficina/biblioteca/cartografia_sentimental.htm
- Rolnik, S. (2006). *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. Sulina.
- Rosenstein, D. S., y Horowitz, H. A. (1993). *Working Models of Attachment in Psychiatrically Hospitalized Adolescents: Relation to Psychopathology and Personality* [Versión escrita de la presentación]. Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, New Orleans.
- Salinas, R. (2001). La historia de la infancia, una historia por hacer. *Revista de Historia Social y de las Mentalidades*, 5(1), 11-30.
<https://journals.openedition.org/nuevomundo/3046>
- Salvo Spinatelli, J. (2007). Psicología social. Enrique Pichón Rivièrè. (Junio de 1907 - Julio de 1977). *Facultad de Psicología de la Universidad de la República*.
https://psico.edu.uy/sites/default/files/cursos/int-teorias_enrique.pdf
- Sanín, A. (2013). Abandono: estadio en cuestión. *Textos y Sentidos*, (7), 88-117.
<http://biblioteca.ucp.edu.co/OJS/index.php/textosysentidos/article/view/810/770>
- Torrego, E., Valls, C., Siles, L., y Molina, G. (2011). Agrupación del alumnado y atención a la diversidad: entre la exclusión y la inclusión educativa. *Papeles Salmantinos de Educación*, (15), 181-197.
- Uruguay. (2015, diciembre 30). Ley n° 19355. Presupuesto nacional de sueldos, gastos e inversiones. Ejercicio 2015 – 2019.
<https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19355-2015>

Uruguay. (2019, septiembre 24). Ley n° 19788. Aprobación de rendición de cuentas y balance de ejecución presupuestal. Ejercicio 2018.

<https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19788-2019>

Vital, L., Martínez, V., y Gaeta, M. (2020). *La empatía docente: un estudio con educadores mexicanos*. *Educação e Pesquisa*, 46, 1-18.

<https://www.scielo.br/j/ep/a/Wdjpnbz56rZsHphJYT9HPKq/?lang=es>

Zambrano, M. (2013). La tarea “mediadora” del maestro. Á. Casado y J. Sánchez-Gey (Eds.), *María Zambrano. Filosofía y educación. Manuscritos*. Club Universitario.