



UNIVERSIDAD DE CHILE  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES  
ESCUELA DE CIENCIAS SOCIALES  
CARRERA DE PSICOLOGÍA

## **LA TÉCNICA DEL LIBRO DE VIDA Y SUS IMPLICANCIAS:**

UN TRABAJO POR LA HISTORIA, MEMORIA E IDENTIDAD DE  
NIÑOS INSTITUCIONALIZADOS

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE PSICÓLOGA

AUTORA: LIC. MARIANA ANDREA CÓRDOVA VARGAS

ACADÉMICO PATROCINANTE: PS. ROBERTO ACEITUNO

SANTIAGO, SEPTIEMBRE DE 2011

*MIS AGRADECIMIENTOS SINCEROS,*

*A TODOS LOS QUE CONFIARON EN MI PARA DESARROLLAR ESTA MEMORIA.*

*A QUIENES ME ACOMPAÑARON CON SUS PALABRAS, CONSEJOS Y  
COMPRENSIÓN.*

*A TODOS AQUELLOS QUE, DE UNA U OTRA MANERA, ME IMPULSARON A  
SEGUIR ADELANTE, AUN SIN SABERLO.*

*AL PROFESOR ROBERTO ACEITUNO,  
POR ESTIMULARME A TRANSITAR MI PROPIO CAMINO.*

*A MI TUTOR MATÍAS MARCHANT,  
POR SU TIEMPO, COMPROMISO Y ESPÍRITU CRÍTICO.*

*A MIS PADRES Y FAMILIA,  
POR SU CONSTANTE APOYO.*

*A VÍCTOR,  
MI COMPAÑERO INCANSABLE,  
POR TODO.*

**DEDICADO A LOS NIÑOS QUE ME DIERON UN LUGAR EN SUS VIDAS  
HACIENDO POSIBLE ESTE TRABAJO.**

## ÍNDICE

RESUMEN	3
<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>3</b>
<b>I. OBJETIVOS</b>	<b>9</b>
<i>OBJETIVO GENERAL</i>	9
<i>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</i>	9
<b>II. DESARROLLO</b>	<b>10</b>
<b>1. EL ESTADO, SENAME Y LA PROTECCIÓN DE LA INFANCIA</b>	<b>10</b>
A) <i>LO VIEJO Y LO NUEVO: UNA MIRADA A LA SITUACIÓN DE LA INFANCIA EN CHILE</i>	10
B) <i>EL INTERÉS SUPERIOR DEL NIÑO</i>	14
C) <i>EL TRABAJO CON LA PRIMERA INFANCIA EN EL MARCO DE DERECHOS</i>	16
<b>2. EL HOGAR DE LACTANTES Y PREESCOLARES</b>	<b>18</b>
A) <i>¿PARA QUÉ EL HOGAR DE NIÑOS?</i>	18
B) <i>EL FUNCIONAMIENTO DE LA RESIDENCIA</i>	19
C) <i>EL PROCESO DE REPARACIÓN</i>	24
<b>3. LA TÉCNICA DE “EL LIBRO DE VIDA”</b>	<b>31</b>
A) <i>EL INICIO DEL LIBRO DE VIDA: CONTEXTO E IMPLEMENTACIÓN</i>	31
B) <i>ANTECEDENTES TEÓRICOS</i>	35
B.1) <i>LA HISTORIA: EL DISCURSO SOBRE EL PASADO</i>	35
B.2) <i>LA MEMORIA</i>	40
B.3) <i>IDENTIDAD E INTERPRETACIÓN</i>	46
C) <i>CONSTRUYENDO EL LIBRO DE VIDA: LA HISTORIA DE MURIEL</i>	53
<b>III. CONCLUSIONES</b>	<b>61</b>
<b>IV. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>66</b>

## RESUMEN

La presente Memoria se ha realizado con el objetivo de reflexionar en torno al trabajo que se desarrolla con los niños institucionalizados en la red de Residencias en Chile, poniendo la atención en las implicancias subjetivas que determinadas nociones y prácticas pueden tener en el trato y cuidado de estos niños. Se comienza con una revisión de los lineamientos y principios que desde el ámbito político-jurídico se perfilan en el trabajo con los niños vulnerados en sus derechos, para luego, en un segundo momento indagar y examinar de forma crítica el funcionamiento de la Residencia de Lactantes y Preescolares. Primeros pasos para contextualizar y dirigir la reflexión a las particularidades del proceso de reparación como uno de los elementos centrales en el trabajo psicoterapéutico con estos niños para, a partir de la experiencia derivada de la práctica profesional de la autora, situar el uso de la técnica del Libro de Vida en tanto herramienta que puede aportar al trabajo y respeto de la historia, memoria e identidad de los niños y lactantes vulnerados gravemente en sus derechos.

Palabras claves: institucionalización, residencia de protección, reparación, libro de vida, historia, memoria, identidad, derechos, infancia.

### I. INTRODUCCIÓN

La presente investigación se interna en la compleja realidad de la infancia institucionalizada para ir examinando lo que se define por proceso de reparación a propósito de los conceptos de historia, memoria e identidad con el fin de ir pensando sus implicancias en el trabajo con el niño en relación a la aplicación de la técnica del Libro de Vida.

En concordancia, se realiza una descripción y análisis crítico de las dinámicas y lineamientos institucionales correspondientes a los Hogares de Preescolares y Lactantes definidos por SENAME, incorporando a su vez una revisión general de las nociones legales-judiciales que se utilizan en el trabajo con la infancia desprotegida.

Entonces, punto de partida obligado para lo que aquí convoca es la pregunta por esta infancia<sup>1</sup> particular, vale decir *¿qué se entiende por la infancia que ingresa a una Residencia de protección?*, y llevándolo al niño de esta infancia *¿cuáles son las características que se atribuyen al niño que debe ser protegido?*

Reparando en lo expresado por Mercedes Minnicelli (2006), para comenzar a responder dichas interrogantes, se debe tener presente que existe un marco complejo que inscribe simbólicamente la infancia y sus niños dándoles un determinado lugar en los discursos que los nombran y definen. En palabras de la autora, se considerará que *“los niños y las niñas están sujetos a las variantes históricas de significación que los imaginarios de época promueven a lo largo de los tiempos con dichos y ‘decires’ de infancia y sobre la infancia, presentes en discursos y prácticas que enuncian discontinuidades y continuidades en los modos de ubicar a la niñez en distintos tiempos históricos y en diversos discursos disciplinares”* (Minnicelli, 2006, párr.15).

De manera tal, resulta relevante como primer acercamiento poner la mirada en el discurso jurídico- político chileno y en los hitos que en materia de infancia han ido construyendo la actual noción sobre ésta y delimitando su sujeto de trato.

Al respecto, en materia de infancia se observa que un primer esfuerzo se dirigió a superar el asistencialismo caritativo en manos de proyectos privados (Carmona, 2006). Dándole mayor responsabilidad al Estado, en 1929, tras la promulgación de la Ley de Protección de Menores se introduce la noción de Estado protector. Con ello, por primera vez el Estado tiene por misión *“dar protección a la infancia denominada en situación irregular”* (Farías, 2002, p. 85).

Sin embargo, desde la ideología que inspira la Ley de Protección de Menores, se observa que la expresión de *situación irregular* refiere a un espectro confuso y altamente discriminador en torno a las situaciones que pueden ser denominadas como irregulares (Farías, 2002), afectando directamente el modo de trabajar con estos niños.

Atendiendo a las dificultades que se presentaron ante tal noción, en 1990 se suma otro cuerpo legal a través de la firma y promulgación de la Convención

---

<sup>1</sup> Tomando una aclaración de M. Minnicelli (2008a), se entenderá que infancia y niño como conceptos no tienen en sentido estricto la misma connotación. De esta manera, *“infancia y niño sólo son homologables en sentido general si consideramos a la infancia como un ciclo de la vida en términos cronológicos”* (p.14).

Internacional sobre los Derechos del Niño (CIDN), desde la cual se “*promueve la protección integral de los derechos del niño*”<sup>2</sup> (Farías, 2002, p. 85).

Se incorpora así a la noción de infancia desvalida por *situación irregular* la acepción de *sujeto de protección* en tanto *sujeto de derechos*, siendo el principio rector y guía de la Convención el, no menos polémico, *interés superior del niño*<sup>3</sup>. Desde eso entonces, el niño es definido en tanto persona digna de derechos particulares, cuestión que se traduce en una forma diferente de pensar y delimitar la situación irregular. El niño más que ser entendido como un desvalido, “en falta de...”, ahora se posiciona como un sujeto que ha sido vulnerado en sus derechos, y por tanto transgredido en su humanidad<sup>4</sup>.

Ahora bien, a pesar de este significativo avance en materia de legislación y trato a la infancia, la figura de *interés superior del niño* no ha dejado de presentar problemas y malentendidos por su pobre precisión. A grandes rasgos, se la ha caracterizado como “*una directriz vaga, indeterminada y sujeta a múltiples interpretaciones, tanto de carácter jurídico como psicosocial (...) [condición que hace de este principio] una especie de excusa para tomar decisiones al margen de los derechos reconocidos [decisiones] en razón de un etéreo interés superior de tipo extra-jurídico*” (Cillero, 2001, párr. 8). De tal modo, se introduce una noción que expresa la existencia de un margen con fuerza de ley que opera sin ley, o bien, distancia irreductible que se establece entre la norma y su aplicación (Minnicelli, 2008a). En otras palabras, se introduce un margen amplio de discrecionalidad determinado por la autoridad vigente, legitimando así decisiones que vulneran los mismos derechos que la Convención reconoce y protege.

Ahora bien, volviendo a la pregunta por el niño, sujeto de protección, revisar la noción *interés superior del niño* y el discurso que de ello se genera, se torna central en la medida que puede ofrecer una perspectiva sobre cómo políticas y lineamientos prácticos han ido impactando la realidad concreta de los niños institucionalizados.

---

<sup>2</sup> Según el Artículo 1 de la Convención, “*se entiende por niño todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad*”. Fuente <http://www.unicef.cl/unicef>.

<sup>3</sup> Nombrado en el Artículo 3, primer punto, en la Convención de los derechos del niño, a saber: “*En todas las medidas concernientes a los niños que tomen las instituciones públicas o privadas de bienestar social, los tribunales, las autoridades administrativas o los órganos legislativos, una consideración primordial a que se atenderá será el interés superior del niño*”, fuente <http://www.unicef.cl/unicef>.

<sup>4</sup> Al respecto, “*la evolución actual del pensamiento jurídico permite afirmar que, tras la noción de derechos humanos, subyace la idea de que todas las personas, incluidos los niños, gozan de los derechos consagrados para los seres humanos y que es deber de los Estados promover y garantizar su efectiva protección igualitaria*” (Cillero, 2001, párr. 3).

Un segundo punto, entonces, encuentra su lugar en la pregunta sobre *¿qué implica para el niño el ingreso a un Hogar de Protección?*

En la actualidad, el ingreso a un Hogar es el resultado de la aplicación de las llamadas *medidas de protección* sentenciadas por el Juez de Familia “*de acuerdo a los informes entregados por asesores técnicos que consideran circunstancias individuales, familiares y sociales para cada caso*” (Farías, 2002, p.85). En su consideración, SENAME<sup>5</sup> es el organismo encargado de velar por la debida aplicación y el cumplimiento de esas medidas, desarrollan esta labor a través de instituciones privadas que conforman la red SENAME, en donde se incluyen los Hogares de Preescolares y Lactantes<sup>6 7</sup>.

De acuerdo a lo anterior, en primer término el ingreso de un niño a un hogar de protección supone la vulneración grave de sus derechos<sup>8</sup>, vulneración donde los protagonistas han sido los padres o adultos responsables de su cuidado y bienestar. En relación, se observa que el ingreso a un hogar de protección inscribe la experiencia del niño en lo que se denominará como un doble daño o doble vulneración. Por un lado, el niño es separado afectivamente<sup>9</sup> de los que han sido sus figuras significativas y, por otro lado, es portador del daño producido por situaciones en las que sus derechos han sido vulnerados gravemente (Marchant, 2010).

Ahora bien, no sólo el ingreso plantea la existencia de un daño, sino también la permanencia y la vida en el Hogar inscriben otras formas de violencia. Se dirá entonces que la estadía en una Residencia instauro además una diferencia simbólica que se traduce en la acomodación a normas y en la consideración de formas de organización institucional “*como sede de ceremonias mínimas que hacen posible que*

---

<sup>5</sup> Servicio Nacional de Menores (SENAME), dependiente del Ministerio de Justicia.

<sup>6</sup> En Carmona (2006) se señala que en “*el año 2003 el SENAME decidió focalizar y especializar la atención de lactantes y preescolares, esto es, de niños menores de 6 años de edad vulnerados en sus derechos, asumiendo paulatinamente dicha responsabilidad el Departamento de Adopción y Primera Infancia, con el objetivo de brindarles una atención e intervención profesional acotada, especializada y de calidad*” (p. 14)

<sup>7</sup> Modalidad que será abordada en la presente investigación por ser parte del contexto de la práctica profesional realizada por la autora.

<sup>8</sup> Para mayor información véase Convención Internacional sobre los Derechos del Niño en <http://www.unicef.cl/unicef>.

<sup>9</sup> Noción de Separación Afectiva: “*es una condición que despierta inevitablemente una serie de ansiedades, y éstas van a depender del momento evolutivo del niño y de la experiencia previa de relaciones vinculares*”. “*Desde el psicoanálisis la pérdida afectiva y el duelo son objeto de una intensa preocupación puesto que da señas acerca de la conformación de los vínculos o lazos libidinales. En psicoanálisis también se entiende que la separación afectiva tiene efectos sobre la capacidad del sujeto para establecer lazos amorosos tanto en su presente como en su futuro. En términos conceptuales la separación está a la base de la comprensión de las relaciones de objeto*” (Marchant, 2010, s/p).

*la institución opere*” (Minnicelli, 2008a, p. 6). Estas ceremonias mínimas<sup>10</sup> forman parte de lo que se puede entender como el conjunto de prácticas que definen dinámicas reiteradas y que en su operar dan cuerpo a la institución.

De esta manera, el preescolar o lactante se vuelve objeto de cuidados y de rutinas establecidas, dinámicas que dan forma y sentido a rituales cotidianos de los que deben participar aquellos que trabajan y viven en el Hogar. Se establecen también espacios de circulación particulares para los niños, las cuidadoras, el equipo técnico y familiares, introduciendo en el diario vivir una serie de restricciones a las que el niño pequeño se debe “bien adaptar”.

En resumidas cuentas, la literatura y la experiencia con la infancia institucionalizada reconoce que la internación de un niño más que ofrecerle protección lo expone a los defectos, ideologías y perversiones de las dinámicas que instauran los adultos encargados del funcionamiento de la institución (Marchant, 2010). Ya no se trata sólo de lo que han hecho o no los padres con sus hijos, sino que también se deben revisar las dinámicas y prácticas que introduce el Hogar y operan sobre “sus niños”.

Pensar entonces los posibles efectos e implicancias para el niño pequeño en el ingreso a un Hogar, introduce un tercer punto que dice relación con los discursos que van definiendo el trato y el lugar de este niño, siendo así pensado, hablado e intervenido. Por lo tanto, *¿qué se protege en la infancia institucionalizada?*, y con ello *¿qué es lo que se busca reparar?* serán las preguntas a la base de lo que aquí se quiere desarrollar.

Al respecto, según el lente con que se mire es que se tendrán distintas respuestas. De esta manera, desde el ámbito jurídico se entenderá la reparación como un esfuerzo por restituirle al niño sus derechos al verse éstos vulnerados. Sin embargo, si bien el derecho ofrece un marco de acción y significación que no se puede obviar para el trabajo con la infancia vulnerada, no zanja el tema de la reparación en la medida que esta noción debe considerar la subjetividad de cada individuo cuando el plano de acción se remite al estatuto de lo traumático. En tal sentido, los conceptos de proteger y reparar toman diferentes matices si ahora se los piensa en términos psicológicos. Al respecto, se espera que una Residencia de protección sea capaz no sólo de dar *“satisfacción a las necesidades básicas de alimento, calor y confort”*

---

<sup>10</sup> Término tomado de M. Minnicelli (2008a) que designa de forma general como *“instancias de institución de condiciones de posibilidad, para la nunca acabada tarea de hacer de lo dicho, otros decires”* (p.7), con ello se preocupa del papel que tienen ritos, ceremonias y rituales como artificios posibles de otorgar límites y cierta noción de estabilidad a las instituciones.



(Marchant, 2010, s/p) sino que también pueda proteger siendo capaz de proporcionar a los niños *“cobertura psíquica, contención emocional y metabolización o elaboración de la experiencia”* (Marchant, 2010, s/p).

Pensado de esa forma, se considerará el esfuerzo de elaboración y contención como la disposición psíquica que emerge de otro en respuesta a la experiencia del niño y que, a través de ésta, le entrega palabras que insertan sus vivencias en una trama posible de significaciones. Siguiendo este pensamiento que encuentra sus orígenes en el psicoanálisis, se puede considerar que *“para el niño, asumirán importancia las palabras pronunciadas por quienes lo rodean acerca de su enfermedad. Esas palabras o su ausencia crearán en él la dimensión de la experiencia vivida. También la verbalización de una situación dolorosa le permitirá dar un sentido a lo que vive”* (Mannoni, 2007, p. 65).

En la actualidad, a partir de lo planteado por SENAME (2010a) el *proceso de reparación* es entendido como una *“intervención terapéutica que se orienta a ayudar al niño/a a integrar su historia de vida y elaborar las vulneraciones producidas por su familia de origen (por inhabilidad parental y/o abandono) y por la institucionalización”* (s/p), con el objetivo de favorecer la construcción de la identidad, la estabilidad emocional y principalmente la capacidad para establecer vínculos saludables con otros, al estilo del apego seguro.

Resulta relevante entonces revisar este proceso de reparación y comenzar a averiguar cómo en lo concreto es llevado a la práctica por los Hogares de Preescolares y Lactantes, sobre todo cuando se trata de nombrar la verdad, poner palabras, entregar referentes y construir una historia que tenga en cuenta e incluya la subjetividad del niño y su memoria. En este sentido, el énfasis estará puesto en las nociones y conceptos que giran en torno al trabajo con un niño institucionalizado al expresarse en determinadas técnicas y prácticas.

De esta manera, lo que impulsa el desarrollo de las temáticas hasta aquí planteadas obedece a la experiencia de la autora al encontrarse frente a quehaceres novedosos que cuestionan las formas de proceder actuales en relación a la reparación de niños institucionalizados en Hogares de Preescolares y Lactantes.

La relevancia de esta investigación se encuentra en el esfuerzo por dar a conocer y por sistematizar una nueva, y no menos malentendida, técnica conocida como Libro o Cuaderno de Vida. Técnica a través de la cual se recogerán las nociones de historia/ historización, memoria, identidad/ identificación e interpretación como elementos constitutivos y constituyentes de todo sujeto.

En concordancia, se introduce un trabajo que apela a la creación de elementos capaces de otorgar continuidad subjetiva, que abran preguntas, creen sentidos y sobre todo construyan espacios de intimidad y afectividad entre el niño y los otros significativos.

Actualmente este tipo de iniciativa no ha sido implementada en forma seria y sistemática en algún Hogar de Menores de la red SENAME, con las excepciones del Hogar de niños/as y lactantes Casa Catalina donde se crea el Libro de Vida, y el Hogar Misión de María que desde el año 2010 lo implementa a través del Programa de Reparación Afectiva (PRA) como un elemento central en el trabajo con los niños.

La reflexión que da cabida al Libro de Vida y al proceso psicoterapéutico en estos hogares encuentra sus bases y supuestos en el pensamiento psicoanalítico, desde el cual se pensará al sujeto y el aparato psíquico.

Por lo tanto, este trabajo abordará los temas de historia, memoria e identidad en tanto conceptos fundamentales para el psicoanálisis pero esta vez tomados y pensados a partir de aspectos clínicos concretos y de experiencias que buscan poner en práctica algunos postulados.

## II. OBJETIVOS

### **OBJETIVO GENERAL**

Reflexionar sobre las implicancias subjetivas que conlleva el trabajo con niños institucionalizados para en este contexto situar el uso de la técnica del Libro de Vida.

### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Realizar un análisis histórico de las principales instancias y nociones que se han desarrollado en torno a la infancia vulnerada en Chile.
- Examinar y analizar los principios y lineamientos propuestos por el Estado chileno para el trabajo con la infancia vulnerada en sus derechos.
- Indagar en los lineamientos y prácticas que desarrollan y sostienen el sistema residencial de protección.
- Examinar lo que se entiende por proceso de reparación y sus implicancias en el trabajo psicoterapéutico con los niños/as de la residencia.

- Realizar un análisis teórico de las nociones de historia, memoria, identidad en tanto conceptos presentes en el tratamiento de los niños/as institucionalizados.
- Sistematizar las nociones de historia, memoria e identidad a través de la técnica del libro de vida.
- Exponer y describir la técnica del libro de vida en el trabajo con niños/as que viven en la institución residencial.

### III. DESARROLLO

#### 1. **EL ESTADO, SENAME Y LA PROTECCIÓN DE LA INFANCIA**

##### A) *LO VIEJO Y LO NUEVO: UNA MIRADA A LA SITUACIÓN DE LA INFANCIA EN CHILE*

Una revisión general y acotada de la historia de Chile en relación a la atención de la infancia desprotegida permitirá apreciar los distintos cambios que se han generado en relación a su trato y cuidado, e ir visualizando cómo ciertas nociones e instancias han delineado el camino hacia el paradigma actual definiendo prácticas, políticas y discursos en el trabajo con estos niños. Realidades que se inscriben en un *“universo simbólico vehiculizado por el lenguaje a través de discursos y prácticas de época, que definen y posicionan a las nuevas generaciones respecto de... Otro y de otros; incluso en nuestros tiempos”* (Minnicelli, 2006, párr. 8).

Recorriendo la historia con el propósito de identificar las principales iniciativas que se han preocupado de la infancia desasistida, el trayecto revela en general un país que desde el siglo XVIII, y por varios años, se ha caracterizado por delegar el cuidado de los niños a instituciones privadas y/o religiosas de beneficencia, financiadas y ejecutadas en su mayoría por entes extranjeros. De esta manera, en sus inicios *“el Estado desde un rol pasivo, se limita a apoyar a estos grupos a través de subsidios, sin mayor preocupación por la supervisión y fiscalización de estas instituciones”* (Villanueva, 2010, p. 12). De esta situación se advierte que el accionar de estas instituciones se dirigió a asistir básicamente a niños abandonados o en riesgo, a quienes se les daba alimentación, asilo y cuidados médicos (Carmona, 2006).

No es hasta principios del siglo XX que se comienzan a crear instancias que intentan coordinar tanto las diversas propuestas laicas y religiosas, como las nociones que hasta entonces se manejaban en torno a la infancia desasistida. A través de la generación de Juntas y Congresos<sup>11</sup> en las que se presentan algunas de las problemáticas relacionadas con esta infancia, es que se empiezan a desarrollar directrices que incluyen paulatinamente al sector público, y con ello, al Estado (Carmona, 2006).

De esta forma, como resultado del trabajo realizado en esas instancias, en el año 1928 es promulgada la Ley de Protección de Menores, difundándose una legislación que define un nuevo rol para el Estado. Desde ese entonces, el Estado de Chile tiene la responsabilidad de dar protección a la infancia que se denominó en *situación irregular* (Farías, 2002). A pesar de la mejora que en materia de infancia pudo significar este intento por delimitar el sujeto de atención, también se instala otra problemática: la expresión situación irregular se refiere *“a estados tan diversos que van desde la delincuencia hasta el abandono de niños, pasando por otras situaciones de peligro material o moral”* (Farías, 2002, p. 85) y que generalmente obedecen a situaciones de marginalidad socioeconómica de los niños y sus familias. En tal sentido, esta legislación fundada en la doctrina de la situación irregular entiende bajo la condición de “minoría”<sup>12</sup> tanto a *“los niños abandonados, en situación de peligro y los jóvenes que infringen la ley penal, lo que coloca una misma vía de tratamiento judicial a niños en situación de protección que a aquellos en situación de infracción”* (Jiménez, 2001, p. 36).

En 1967 y debido al aumento de los establecimientos encargados de recibir a los *menores en situación irregular*, se crea el Consejo Nacional de Menores (CONAME), *“órgano descentralizado encargado de planificar, supervigilar, coordinar y estimular el funcionamiento y la organización de las entidades y servicios públicos y privados que prestan asistencia y protección a los menores en situación irregular”* (Carmona, 2006, p. 8).

Sin embargo, debido a las grandes dificultades que se le presentaron a Coname para realizar su labor y lo deficiente que resultó ser la legislación, en 1979 surge en su reemplazo el Servicio Nacional de Menores<sup>13</sup> (SENAME), organismo dependiente del Ministerio de Justicia hasta la actualidad. Es a través de este nuevo

---

<sup>11</sup> Para información detallada ver Carmona (2006), también disponible en <http://www.fundacionsanjose.cl/wp-content/uploads/2011/03/Patricia-Carmona.pdf>

<sup>12</sup> Los llamados “menores” en relación a la edad y también por su condición de marginalidad.

<sup>13</sup> Creado por el Decreto de Ley N° 2.465.

Servicio que el Estado chileno asume como su principal labor en materia de infancia el *“auxiliar a los menores de edad integrantes del grupo familiar, especialmente si se encuentran en situaciones que pongan en peligro su desarrollo normal, integral y no puedan ser solucionadas por la persona que tenga la obligación de su tuición”* (Ministerio de Justicia, 1979, párr. 2)

Ahora bien, a pesar de estos avances, se advierte que la herencia de la doctrina de la situación irregular marca a SENAME. Históricamente se lo caracteriza como un Servicio que ha privilegiado *“la separación de los niños de su entorno familiar y social y su protección y rehabilitación en internados, confirmando así una orientación hacia el control y prevención del delito y la desviación social”* (Farías, 2002, p. 86).

Han de transcurrir 11 años desde la creación de SENAME para que, en 1990, Chile firme y promulgue la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (CIDN). La adhesión a la CIDN trae consigo un nuevo cuerpo legal que exige a todo tipo de iniciativa dirigir su labor a *la protección integral de los derechos del niño*.

En ese contexto, y comprendiendo la histórica falta de una reforma legal e institucional profunda que haga frente a los problemas y deficiencias heredadas de la antigua doctrina, es que la noción de la *Protección Integral de los Derechos del Niño* comienza a ser difundida para, esta vez, promover al niño como *sujeto de derechos*. Esta noción *“se funda en que los derechos del niño derivan de su condición de persona; en consecuencia, se establece que los dispositivos de protección de los derechos de la infancia son complementarios -nunca sustitutivos- de los mecanismos generales de protección de derechos reconocidos a todas las personas”* (Cillero, 2001, párr. 4).

En concordancia, la CIDN en el Artículo N° 19 dispone la obligación para los Estados Partes de adoptar *“todas las medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas apropiadas para proteger al niño contra toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual, mientras el niño se encuentre bajo la custodia de los padres, de un representante legal o de cualquier otra persona que lo tenga a su cargo”* (Unicef, 2011, s/p).

De esta manera, y como un esfuerzo por abordar las distintas aristas que plantea la protección de la infancia en Chile en relación a las nuevas exigencias que introduce la adhesión a la CIDN, SENAME se ha visto envuelto en un proceso de reforma institucional con el propósito de redefinir y generar principios y lineamientos que re-articulen su labor. De ello, los últimos diez años se rescata un esfuerzo por

focalizar y especializar los medios e intervenciones que implican el trabajo con la infancia vulnerable.

Dentro de los nuevos objetivos que se plantea SENAME desde el año 2000, se puede distinguir como su principal desafío *“instalar en Chile un sistema de protección integral de la infancia y adolescencia reconociendo explícitamente al niño, niña y adolescente como un sujeto de derecho, y no meramente como depositario de prácticas asistenciales o como objeto de la tutela estatal, y reconocer y fomentar el derecho preferente del niño o niña a vivir en familia, a ejercer sus derechos dentro de ella y a que el Estado lo apoye subsidiariamente”* (Carmona, 2006, p. 12). Respecto a esto último y planteando un profundo cambio en el sistema, SENAME se propone además *“impulsar la desinstitucionalización, propiciando, sin embargo, el mejoramiento de la calidad de la atención y de las condiciones de vida en la que permanecen los niños que requieren entrar a un centro residencial”* (Carmona, 2006, p. 12).

Sin embargo, sin desconocer la complejidad subyacente a estos objetivos, cabe señalar que si bien bajo esta *política de desinternación* Chile ha disminuido la cantidad de niños en instituciones<sup>14</sup>, para el año 2008 estos números se han estancado siendo objeto de alarma la mantención de sus elevadas cifras. Además, a esta situación se suma otra preocupación descrita por el Comité de Derechos del Niño de Naciones Unidas al caracterizar las residencias de protección de Chile como instituciones aún deficientes en su capacidad para proporcionar condiciones que aseguren los derechos del niño y la relación real con su familia (Centro Derechos Humanos, 2008).

Ante la existencia de variadas dificultades que dicen relación con la efectiva implementación de un sistema que asegure la protección integral de los derechos del niño, se visualiza una insistencia de SENAME por formular *lineamientos*<sup>15</sup> que guíen el quehacer de todas las instancias que componen su red.

---

<sup>14</sup> Desde cerca de 23.500 en 1990 a 18.513 en 2005, aumentando el número de niños protegidos en familias de acogida y en sus propios hogares (Centro Derechos Humanos, 2008)

<sup>15</sup> A propósito de una instancia internacional que trabajó sobre las “Reformas en Materia de Infancia y Adolescencia” en el año 2003, SENAME expone e instala los nuevos fundamentos que estarían operando a la base de la reforma chilena. Así, SENAME establece que todo trabajo en materia de infancia y adolescencia debe sostenerse en seis cuestiones principales: 1) Reconocimiento de los niños/as como sujetos de derecho, 2) el derecho del niño/a a vivir en familia, 3) importancia de un trabajo intersectorial donde los actores del Estado y de la comunidad generen las condiciones necesarias para que se cumplan los derechos de los niños/as, 4) relevancia de un trabajo de ejecución de políticas de SENAME en conjunto con sus colaboradores, 5) generación de un sistema de protección de derechos que evite la judicialización o institucionalización de los niños/as y 6) generación de un sistema de

De manera tal, en la actualidad los esfuerzos de SENAME se dirigen a respetar y promulgar los derechos del niño, pero siempre en razón del interés superior que desde sus políticas y lineamientos es definido.

### B) *EL INTERÉS SUPERIOR DEL NIÑO*

Erigiéndose como el principio rector que asegura al niño su carácter de sujeto de derechos, el *interés superior* se establece como un límite y orientación tanto para las acciones del Estado y sus instituciones como para la familia del niño (Cillero, 2001). Introduciéndose en el artículo 3º de la CIDN, el interés superior aboga por los derechos del niño situándolos como aquello que abre paso a distintas medidas de protección para los niños vulnerados en sus derechos.

Elevado al carácter de norma fundamental por la Convención, el interés superior no sólo tiene un rol jurídico definido sino además se presenta traspasando ese ordenamiento para instalarse en las políticas públicas (Cillero, 2001). Al respecto y a pesar de sus alcances, esta noción se presenta como un concepto difuso siendo objeto de variadas críticas al verse profusamente usado por diversas legislaciones, incluyendo la chilena. A pretexto de un supuesto interés del niño, este interés pasa a ser aquello que tribunales e instituciones expresan e identifican como necesario para el bienestar del niño, independientemente de lo que el niño manifieste como su propio interés (Cillero, 2001).

De lo anterior, no es difícil comprender que todo tipo de medida estará sujeta a la concepción que determinada institución o autoridad tenga sobre “el interés del niño”, legitimándose decisiones que pueden vulnerar los mismos derechos que la Convención reconoce y protege.

*Ahora bien, ¿cómo se traduce esta noción a la realidad chilena?*

A través del análisis de los lineamientos y objetivos que se propone SENAME, llama la atención el especial énfasis e interés por trabajar en beneficio del derecho del niño a vivir en familia, viéndose la mayoría de sus esfuerzos orientados en la implementación de procedimientos que favorezcan tal labor. Al respecto y sin desconocer el aporte que la vida en familia puede otorgar al niño -en términos de referentes significativos, contención y cuidado, vinculación afectiva, entre otras cosas- vale la pena revisar este particular énfasis en la medida que puede despejar ciertas

---

responsabilidad centrado en la conducta y orientado a la responsabilización y reinserción social de jóvenes infractores (Carmona, 2006).

nociones o bien principios que envuelven y determinan las acciones en defensa de lo que SENAME definiría como el interés superior del niño.

De esta manera, en razón de la noción de *inhabilidad parental y protección integral* SENAME clasifica y establece cuáles son los escenarios más favorables para el desarrollo psíquico, social y material de los niños en relación al ambiente y trato que le pueda otorgar el seno familiar. Determina así lo que sería una buena forma de crianza y desarrollo de los niños, sometiendo a los transgresores (padres principalmente) a evaluaciones y diagnósticos que dicen sobre su incapacidad y de la vulnerabilidad de sus niños.

Como se ha podido observar, de manera muchas veces dramática, estas nociones lo que hacen es interpretar el interés del niño a través de preconcepciones sobre normalidad y moralidad. De una u otra manera estos principios dicen sobre *“la funcionalidad familiar en una normativización moral de las relaciones, fijándose líneas divisorias estrictas –que aún persisten- para nombrar las diferencias sobre la base de las disfuncionalidades, las faltas, las carencias y las ausencias con la consecuente necesidad de “rehabilitaciones” sostenidas en ficciones”* (Degano, 2005, citado en Minnicelli, 2008a, p. 10) y que continúan siendo preservadas por las instituciones en sus intervenciones cotidianas.

En concordancia, por este ideal de la familia bien constituida y bien constituyente, cuestiones como el deseo del niño y también el deseo de la familia por permanecer vinculado a éste son objeto de un trato marginal, figurando como un obstáculo más que como un aspecto relevante que merece un lugar y trato central. Lo que aquí se pone en juego no es sólo la posibilidad del niño de ser cuidado y vivir con su familia, sino también sitúa el tema de *la historia y la identidad* como asuntos altamente complejos para las instituciones.

En la actualidad, bajo la figura de la inhabilidad parental el niño puede permanecer viviendo en la residencia o bien, si tiene las características, comenzar un proceso para ser susceptible de ser adoptado. En estos tránsitos, para el niño *“es poco común, por no decir absolutamente inexistente (...) la recolección de los datos de la familia de origen en términos de recuerdos de aquello que lo ligaba con ella, ya sea a través de fotos o de relatos en la trama de sentido de la propia familia”* (Marchant, 2010, s/p), de este modo, a pretexto de un bien mayor para el niño disfrazado en su interés, las instituciones a su cargo no hacen otra cosa que transgredir *“la historia que los ha ligado con su familia, sus afectos, sus sueños y sus esperanzas”* (Marchant, 2010, s/p).



En palabras de Caroline Eliacheff (2002), es así como *“las instituciones, cuya función es precisamente la de proteger a los niños, incluso de sus padres, pueden dar también lugar a la violencia, especialmente al descalificar la función parental o dejando a los hijos a la espera interminable de una decisión que les concierne en primer lugar”* (p. 11).

Más adelante se retomarán estas cuestiones fundamentales en relación a lo que implica la institucionalización, por ahora, es necesario vislumbrar que en la medida que Tribunales y SENAME se erigen como instituciones del Estado, desde ahí ofrecen un *“sistema de valores y normas, un sistema de pensamiento y acción que debe modelar la conducta de sus agentes ante los individuos que les son confiados o que expresaron una demanda respecto de ella”* (Enriquez, 1989, p. 89), manifestándose como parte de un sistema cultural y social que los determina y sostiene.

### C) EL TRABAJO CON LA PRIMERA INFANCIA EN EL MARCO DE DERECHOS

Siguiendo lo hasta aquí expuesto, se entenderá que toda medida de protección dictada por tribunales e implementada por SENAME tendrá, sin duda, efectos diversos sobre la vida de los niños. Al respecto, se ha identificado como uno de los principales problemas la figura de “interés superior del niño”, al convocar un conjunto de intereses y nociones que no sólo limitan lo manifiesto por el niño, sino que comúnmente se le imponen.

Ahora bien, este problema trae consigo otro aspecto a considerar. Y es que al pensar todo el espectro de lo que constituye “niño”<sup>16</sup> para el Estado, resulta evidente que no todo niño podrá expresar un legítimo interés, es decir, una decisión válida sobre cómo y cuándo ejercer sus derechos.

En la actualidad, además de la compleja realidad que plantea la vulneración de los derechos en estos niños, factores como la edad y madurez también se ponen en juego a la hora de tomar decisiones (Couso, 2005). En tal sentido, no será igual el ejercicio de los derechos si se trata de un niño de 13 años y de otro de 3.

Las críticas al respecto manifiestan que al considerar estas lógicas heredadas de la noción de discernimiento, la pertinencia de la opinión y decisión de un niño son

---

<sup>16</sup> Si bien en el Artículo 1º de la Convención, *“se entiende por niño todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad”*(Unicef, 2011), por su parte el gobierno de Chile a través de la formulación de la nueva política nacional 2001-2010 a favor de la infancia y la adolescencia, entenderá por *“niño a toda persona menor de 12 años y por adolescente aquel que se encuentra entre los 12 y los 18 años de edad”*(Grupo de trabajo interministerial de infancia y adolescencia, 2000, p. 5).

elevadas a cuestiones que dicen relación con un nivel de conciencia personal y social necesario para actuar sobre la propia vida (Couso, 2005). Con ello, la pertinencia de cualquier “interés” del niño queda sujeta a las definiciones de madurez asentadas, jugándose en ello la posibilidad del niño por desplegar cualquier tipo de autonomía y reconocimiento. De modo trascendental, como bien rescata Enríquez (1989), *“vivir implica siempre una lucha por el reconocimiento. Quien dice lucha por el reconocimiento (de sus deseos, de su identidad, de su fuerza), dice violencia”* (p. 117). Es un grito que se lanza para convertirse en un llamado que demanda una respuesta en el otro.

La Primera Infancia<sup>17</sup> reúne por defecto lo hasta aquí señalado. Los niños que la definen son, para el SENAME y diversos profesionales, aquellos que por excelencia carecen de autonomía y capacidad de decisión. Así, la dependencia del niño pequeño y del recién nacido, es la condición que los sujeta *“a las significaciones que los adultos de cada época les otorgan”* (Minnicelli, 2008b, p. 18).

Para SENAME<sup>18</sup> (2007), de este modo, esta etapa de la vida constituye los años más significativos para la formación integral de los individuos, así como uno de los mejores predictores de su integración social.

En concordancia, el resguardo del ambiente de lactantes y preescolares vulnerados en sus derechos constituirá una de las principales preocupaciones. A partir del año 2003<sup>19</sup> se crea una nueva área de trabajo específica para la Primera Infancia. Se advierte como principal objetivo que fundamenta el quehacer de esta área, el *“despejar oportuna y tempranamente la situación de abandono y/o inhabilidad parental de los niños/as que se encuentran en la red a fin de permitir propuestas de egreso con familia”* (Carmona, 2006, p.14).

Desde eso entonces y hasta la fecha, los principales esfuerzos desde las instituciones a cargo de estos niños (de la primera infancia) deben estar dirigidos a privilegiar una pronta y oportuna resolución de la situación del niño para permitirle egresar con una familia. En términos concretos, la labor de las instituciones ha sido

---

<sup>17</sup> Se entenderá por Primera Infancia como *“la etapa de vida que contempla desde el período de la gestación hasta los 6 años (infantes e infancia temprana)”* (Junji, 2010, p. 9).

<sup>18</sup> En palabras de Sename en estos primeros años *“se estructuran las bases fundamentales en el área del lenguaje, los hábitos, las habilidades sociales, el control emocional y las capacidades cognitivas, a lo cual se agrega que actualmente en Chile, el lugar en la estratificación socioeconómica que ocupa el hogar en que una persona nació, es uno de los mejores predictores del que ocupará en su vida adulta”* (SENAME, 2007). Más información en <http://www.sename.cl/wsename/estructuras.php?name=Content&pa=showpage&pid=16>

<sup>19</sup> En ese entonces, esta área es asumida de forma paulatina por el Departamento de Adopción y Primera Infancia con el fin de brindarle a estos niños atención e intervención que denominan *pertinente y de calidad*.

poner en funcionamiento una instancia evaluadora que, en general, -como bien señala Eliacheff (2002)- no sólo se permite juzgar los hechos que han dado lugar a la separación entre el niño y su familia, sino también juzgar categóricamente la posterior actitud de los padres tanto en relación a su hijo como a los servicios sociales.

Por último, cabe mencionar que a partir del año 2007 la responsabilidad sobre las temáticas y programas de Primera Infancia es traspasada al Departamento de Protección de Derechos (DEPRODE) con el propósito de impulsar la instalación de programas que operen considerando el enfoque de protección integral de derechos.

## 2. EL HOGAR DE LACTANTES Y PREESCOLARES

### A) ¿PARA QUÉ EL HOGAR DE NIÑOS?

Una dificultad específica que históricamente ha caracterizado al sistema de protección, ha sido la masiva internación de los niños así como la falta de leyes que regulen el quehacer de las Residencias de esta red.

En correspondencia y dentro del marco de la protección integral de los derechos del niño, surge la necesidad de Estado de legislar de manera específica la labor llevada a cabo por las distintas instancias a cargo del trato y cuidado de los niños vulnerados en sus derechos.

En este contexto, en Chile el año 2005 es promulgada la Ley N° 20.032 que, desde ese entonces, determina la forma cómo SENAME “*velará para que la acción desarrollada por sus colaboradores acreditados respete y promueva los derechos fundamentales de los niños, niñas y adolescentes sujetos de atención y se ajuste a lo dispuesto en esta ley y en las demás disposiciones legales y reglamentarias relacionadas con la labor que ellos desempeñan*” (Ministerio de Justicia, 2005, Art. 1°).

A partir de esta nueva ley, el Estado chileno define las cuatro principales *líneas de acción*<sup>20</sup> *subvencionables*, o bien mecanismos pertenecientes a la red de protección de SENAME, para hacer frente a las problemáticas que plantea la realidad de los niños vulnerados en sus derechos.

---

<sup>20</sup> La ley 20.032 en el Artículo 3° establece como “actividades desarrolladas por los colaboradores acreditados” aquellas relativas a las siguientes líneas de acción: 1) Oficinas de protección de los derechos del niño, niña y adolescente; 2) Centros Residenciales; 3) Programas; 4) Diagnóstico (Ministerio de justicia, 2005).

De acuerdo a las líneas de acción, el Servicio comienza a implementar las *Residencias* especializadas -insertas dentro de la línea de Centros Residenciales<sup>21</sup>- como la expresión de un compromiso de Estado por *“brindar asistencia y protección a niños, niñas y adolescentes privados de cuidados parentales”* (DEPRODE, 2009, p. 1).

En concordancia, desde el ingreso a la residencia, el niño debe permanecer bajo los cuidados de entidades externas y extrañas a lo habitual: su familia. Se habla entonces de una medida de protección de *carácter especializado, excepcional y transitorio*, que lo somete a nuevas formas de lo cotidiano que, en su discurso, abogan por un trato que asegure el restablecimiento y el respeto de sus derechos.

Por lo tanto, tal como lo señala la Ley N° 20.032, en la medida que niños y adolescentes son separados de su medio familiar, las Residencias, o bien, popularmente conocidos “hogares de niños”, tienen por deber proporcionarles de forma estable *“alojamiento, alimentación, abrigo, recreación, estimulación precoz, apoyo afectivo y psicológico, asegurando su acceso a la educación, salud y a los demás servicios que sean necesarios para su bienestar y desarrollo”* (Ministerio de Justicia, 2005, Art. 4°).

De esta manera, la Residencia se ofrece para los niños vulnerados gravemente en sus derechos como una forma de vida, como un soporte y una estructura que, además de proporcionar cuidados básicos, no hace otra cosa que implementar un proceso de formación y socialización para que, a través de éste, *“cada uno [de los niños] pueda definirse en relación con el ideal propuesto”* (Enríquez, 1989, p. 89) desde la institución<sup>22</sup>.

## ***B) EL FUNCIONAMIENTO DE LA RESIDENCIA***

Tomando en cuenta la nueva legislación que se introduce a través de las leyes promulgadas en la última década y los discursos que éstas generan en relación a la protección de los niños, es que en este apartado será de interés revisar su aplicación y lo que de ello se traduce efectivamente en la realidad de las Residencias, enfatizando las particularidades para lactantes y preescolares.

Al respecto, se entenderá que el modelo puesto en práctica al interior de las instituciones puede resultar muy diferente de los lineamientos, objetivos y desafíos que

---

<sup>21</sup> Dentro de los Centros Residenciales se considerarán los Centros de Diagnóstico por un lado y las Residencias, por otro.

<sup>22</sup> Al respecto, Kaës define a la institución como el *“conjunto de las formas y las estructuras sociales instituidas por la ley y la costumbre”* (Kaës, 1989, p. 22).

SENAME formula y propone como forma de trabajo. La experiencia demuestra que es en esa distancia en donde sobre el niño operan diversas prácticas y discursos.

La Residencia a través de las acciones desplegadas en el cuidado y trato de los niños produce efectos en distintos niveles, vale decir, la institución *“al cumplir sus funciones correspondientes, realiza funciones psíquicas múltiples para los sujetos singulares, en su estructura, su dinámica y su economía personal”* (Kaës, 1989, p. 25). Es así que, la institución al preceder al sujeto lo sitúa e inscribe en sus vínculos y discursos, estructurando -en este caso- al niño de su protección por medio de interacciones que lo sostienen y que van configurando su identidad (Kaës, 1989).

Desde SENAME se han desarrollado una serie de *lineamientos técnicos*<sup>23</sup> que intentan formular de manera clara y concisa las directrices que deben estar a la base de cualquier programa o intervención que guarde relación con la protección y cuidado integral de la primera infancia. En el marco de estos lineamientos es que también se especifica para las Residencias de Lactantes y Preescolares los principales objetivos que deben ser asegurados por su labor.

A través de la revisión de este documento generado por DEPRODE (2007) resulta relevante retomar críticamente las premisas de cinco puntos a la luz de los últimos informes<sup>24</sup> generados por organismos evaluadores encargados de dar cuenta del “estado del arte” en materia de protección de la infancia en Chile.

En primer lugar, pensando en el lugar y función que debe tener *la familia*, se la define como *el grupo fundamental de la sociedad y el ambiente natural para el desarrollo, bienestar y protección de los niños*, constituyéndose como objetivo de toda intervención la promoción de la responsabilidad parental y la mejora de las condiciones familiares en general. En concordancia, se considera que sólo cuando la familia del niño *“no sea capaz de, o no esté dispuesta a proporcionar los cuidados necesarios al niño/a, aun habiendo recibo apoyo, o habiéndolo abandonado o renunciado a éste”* (DEPRODE, 2007, p. 4), será la opción pertinente la separación del

---

<sup>23</sup> Lineamientos que responden a la Política Nacional y Plan de Acción Integrado a Favor de la Infancia y la Adolescencia 2001-2010, impulsado por el Estado de Chile. Para información más detallada véase

[http://www.sename.cl/wsename/otros/proteccion/lineamientos/bases\\_residencia.pdf](http://www.sename.cl/wsename/otros/proteccion/lineamientos/bases_residencia.pdf)

<sup>24</sup> Informe anual sobre los derechos humanos en Chile (2008) e Informe final sobre la caracterización de niños, niñas y adolescentes atendidos por los centros residenciales de SENAME (2010).

niño de su entorno familiar, ingresándolo a una Residencia de Protección como medida *excepcional y transitoria*<sup>25</sup>.

Sin embargo, a la luz de los informes emitidos y de la experiencia, es evidente la falta de programas<sup>26</sup> que trabajen el egreso de los niños y disminuyan el nivel de internación. Por su parte, *“los hogares por sí solos no demuestran tener las herramientas, ni acaso la vocación, para promover los vínculos familiares de los niños”* (Centro Derechos Humanos, 2008, p. 278), con ello, *“se cree que desvincular a los niños/as de sus familias de origen no es la mejor solución, pero por el momento en nuestro país no existe otra alternativa que brindar”* (Martínez, 2010, p. 66).

Por lo que, como resultado en su gran mayoría se tiene a niños desvinculados totalmente de su familia de origen a la espera de una alternativa distinta de egreso - pensando en la familia de acogida o bien en la adopción-.

Por otro lado, en relación a la participación de los padres en el proceso de institucionalización de sus hijos, se observa que éstos en general tienen un mínimo de involucramiento en la crianza y educación de sus hijos al interior de la Residencia, *“en buena medida por su propia inactividad, pero en gran medida también por la completa ausencia de planes de acción de las instituciones para revertir esta situación”* (Centro Derechos Humanos, 2008, p. 278). De esta manera, la crianza, educación y en general la formación del niño institucionalizado queda sujeta a las preferencias y creencias que desde la Residencia se gestionan, de modo que la esfera de lo íntimo, gustos e ideas resultan invadidos *“más allá de lo que sería necesario para proteger sus derechos en contra de riesgos determinados (...) suelen ser adoctrinados en ideas o cultos que le son ajenos a ellos, a sus padres o a ambos”* (Centro Derechos Humanos, 2008, p. 281). En consecuencia, de a poco los niños pierden sus puntos de referencia y así *“más cuestionada, más fragmentada resulta su identidad (...) más forzada se ve a elaborar duelos y a procesar organizaciones de su personalidad”* (Enríquez, 1989, p. 99).

En segundo lugar, DEPRODE (2007) promueve un trabajo que haga efectivo el carácter de transitoriedad de la separación, entendiéndose la internación como un tránsito que debe ser planificado de forma activa y sistemática, con objetivos claros

---

<sup>25</sup> Excepcional y transitoria son acepciones tomadas por DEPRODE y puestas en relación con el objetivo de intervenir la familia *“para que el niño o niña pueda reintegrarse lo más pronto posible a ésta u otra familia sustituta o adoptiva”* (DEPRODE, 2007, p. 7).

<sup>26</sup> Como referencia, a fines de 2007 existían en Chile sólo 23 programas de fortalecimiento familiar, con una cobertura total de 1.348 niños, para una población potencial de 9.000 niños aproximadamente (Centro Derechos Humanos, 2008).

para contribuir a la reparación de los derechos de estos niños en el menor tiempo posible.

Al respecto, llaman la atención los tiempos de permanencia pensando en la “transitoriedad” que debiera caracterizar sobre todo a la situación de lactantes y preescolares. Revisando las cifras, para el año 2008 de un total de 446 niños<sup>27</sup> internados sólo el 52% (232) llevaba más de un año en la institución, mientras que el 21, 7% (97) llevaba más de dos años (Centro Derechos Humanos, 2008, p. 278). Para el año 2010, del total de niños y adolescentes viviendo en una Residencia, el promedio de permanencia es de 2,7 años, sin presentar grandes cambios (Martínez, 2010). No queda más que preguntarse ¿el carácter transitorio de la acogida residencial se lo puede definir como tal?, y con ello ¿qué efectos subjetivos puede tener esta permanencia para los niños?

En tercer lugar, para DEPRODE (2007) será altamente importante la capacidad de coordinación de los recursos contenidos en la red SENAME, para permitir el ingreso de la familia y del niño a programas especializados y pertinentes según la complejidad del caso. Esta preocupación se presenta como un eje central para propiciar la pronta desinternación del niño.

A pesar de ello, en la práctica se evidencia una gran falta de metodologías o bien mecanismos que operen desde el ingreso del niño que sean capaces de lograr un diagnóstico inicial, fijarse metas a corto plazo y cumplirlas. Como resultado, “*en muchos casos se empieza muy tarde, cuando ya se ha roto el vínculo [entre el niño y sus padres]*” (Larraín, citado en Centro Derechos Humanos, 2008, p. 279).

Por otro lado, como cuarto punto, DEPRODE (2007) reconoce que “*cambios continuos del ambiente donde se dan los cuidados son perjudiciales para el desarrollo del niño/a y su capacidad de formar apegos*” (p. 5), por lo que se recomienda planificar una solución permanente y apropiada. De forma complementaria, se pone de relieve que en estas intervenciones todo el personal debe tener en cuenta la responsabilidad que en ellas asume.

Sin embargo, lamentablemente la realidad de la Residencia tiende a alejarse de tales propuestas. En la actualidad el *personal de trato directo* (cuidadoras/es-educadoras/es) no mantienen una participación sistemática en instancias formales de coordinación y planificación. Siendo las figuras que desarrollan los vínculos más estrechos con los niños, los encargados de resolver todo tipo de conflictos de y entre

---

<sup>27</sup> Lactantes y preescolares.

los niños y de proporcionarles todos los cuidados básicos para su bienestar, en su mayoría no tienen acceso directo a las fichas de cada uno de los niños residentes, existiendo el prejuicio que debido a su escasa formación profesional no se daría un buen uso a la información en la relación cotidiana con los niños (Martínez, 2010).

Por otro lado, a partir de las observaciones realizadas en las Residencias, se hace evidente que los equipos de trabajo están afectados seriamente en su salud mental. Se trata de *“equipos desgastados, insuficientemente capacitados, y que se encuentran superados por la realidad actual de niñas y niños (...) trabajando muchas veces en condiciones precarias”* (Martínez, 2010, p. 65), situación que se ve agravada por una alta carga laboral y horaria, lo cual ha generado un elevado índice de rotación de personal.

Ante tal realidad, es difícil imaginar la existencia continua de alguien dispuesto a escuchar el malestar de estos niños y de rescatar los efectos de ese malestar. Los cuidados dados al niño son fragmentados, no existiendo espacios *“donde todo lo vivido con el niño se comparta o se reúna, ya sea a través de un relato, ya sea a través de un registro escrito”* (Marchant, 2010, s/p) con miras a cierta coherencia subjetiva o bien *“integralidad”*.

Por último, y como quinto punto, DEPRODE (2007) señala que, ante todo, para los niños que han ingresado a la Residencia se debe asegurar una adecuada calidad de vida, prestando atención a las necesidades emocionales, cognitivas, sociales y de estimulación propias de la primera infancia.

Al respecto, si bien los niños son integrados a escuelas y jardines infantiles para potenciar cierto aprendizaje y desarrollo cognitivo y social, las residencias en su diseño instalan dinámicas homogeneizadoras que fomentan relaciones estandarizadas, *“donde las reglas y papeles de la institución reemplazan las relaciones interpersonales individualizadas y recíprocas propias de la familia”* (Centro Derechos Humanos, 2008, p. 273). Ejemplos de ello se encuentran en la cotidianeidad: la misma ropa así como los juguetes son compartidos y usados por todos los niños, no hay elecciones al respecto; de igual manera sucede con la comida, no hay cabida para gustos particulares ni apetitos diferentes. Es así que, *“vivir dentro de una institución priva al niño de la posibilidad de tener pertenencias que se conviertan en objetos que permanecen en el tiempo y que lo acompañan en las transformaciones y cambios vividos”* (Marchant, 2010, s/p) en la Residencia. Es, en cierta medida, carecer de esos elementos que como referentes configuran al sujeto en su particularidad,



constituyendo y siendo parte de una trama, de la experiencia subjetiva como continuidad; de una historia y de una identidad.

### C) *EL PROCESO DE REPARACIÓN*

La realidad actual al interior de las instituciones encargadas de proteger la infancia vulnerada de Chile, no deja sin fuertes preocupaciones al encausarse en una apreciación en particular: el ingreso y permanencia de todo niño en una Residencia está lejos de ser el mejor de los escenarios para su “protección integral”. En tal sentido, para cada niño tanto la institucionalización como la separación de la familia, no dejarán de tener distintos efectos disruptivos.

Identificando los elementos que darían cabida a tales efectos, algunos autores a partir de sus observaciones señalan al menos cuatro formas que vulneran y dañan al niño desde su ingreso al Hogar.

Partiendo por la separación del niño con su familia, se considerará que el niño ha de sufrir las consecuencias afectivas que dicho distanciamiento significa. Identificado como ruptura del lazo que lo une a su familia –por muy precario que en ocasiones pueda parecer-, a través de la internación en la Residencia el niño es separado de sus figuras significativas, de los objetos investidos por él y de todo lo que se pudiera considerar *su mundo*<sup>28</sup> hasta ese momento (Marchant, 2010). En consecuencia, aquello que de alguna manera se ha conformado para el niño como sus puntos de referencia, ahora corren, junto a él, el peligro de desaparecer.

Ahora bien, la separación también sitúa otro elemento. Y es que aquel que ingresa a la Residencia no es cualquier individuo, sino el niño portador del daño producido por situaciones que lo han trasgredido gravemente en sus derechos (Marchant, 2010). En concordancia, considerando las huellas que trae consigo la violencia ejercida por los padres, el hecho mismo de la institucionalización significa y le da un estatuto al niño en tanto “víctima” y “maltratado”. Desde eso entonces, se puede entender que la ley tiene efectos sobre su cuerpo y también sobre la mirada de aquellos que piensan y trabajan con este niño.

De este modo y como un tercer elemento, las dinámicas y prácticas desplegadas al interior de la residencia también vulneran al niño, ya que, en su gran mayoría, generan y lo exponen al maltrato, a la violencia, a la soledad y en ocasiones

---

<sup>28</sup> Este, su mundo, hará las veces de su realidad, entendida para un niño pequeño como “*la realidad psíquica de aquellos investidos libidinalmente, de los que lo alimentan, cuidan y erotizan*” (Janin, 2011, p. 60).

a abusos graves<sup>29</sup>, habitualmente silenciados (Martínez, 2010). Como bien señala Janin (2011a), la vulneración y daño son el resultado de la ausencia de cuidados y de contención que caracteriza a estos niños de la institución, en su soledad *“quedan a merced de las propias sensaciones y exigencias internas”*, donde *“la libido no puede ligarse a nada, no hay mundo representacional a construir (...); traumas por vacío”*, en donde *“lo que se produce es un desfallecimiento precoz de las envolturas y una imposibilidad de elaborar la ausencia en tanto no hubo sostén ni presencia materna”*, dando paso a una situación general de *“violencia desestructurante”* (pp. 225- 226).

Por último, resulta relevante la observación que realiza Martínez (2010) en relación a la conformación de la identidad, y es que de forma simbólica estos niños son vulnerados al ser *“incluidos en una exoidentidad<sup>30</sup> que disminuye su autoestima o les proporciona identidades contra culturales que a la vez que deterioran su capital simbólico les dificulta enormemente su integración social (en la escuela, en redes sociales, etc)”* (p. 90). En gran medida, lo que sucede es que *“se fuerza a un niño a quebrar sus soportes identificadorios o se desconocen sus posibilidades o su historia”* (Janin, 2011a, p. 226), situación reforzada por prácticas que privan al niño de elementos que le posibiliten reconocerse e identificarse como alguien en particular (como es el nombre, sus ropas, sus pertenencias, entre otros) (Janin, 2011a).

De esta manera, cuando SENAME y las Residencias de protección se proponen reparar a este niño, y así hacer frente al daño que ha significado la separación y la institucionalización, cabe preguntarse *¿qué es lo que se busca reparar?*, y en ello *¿qué se ha roto o fracturado para este niño?*

Para comenzar a responder tales interrogantes primero se ha de tener en cuenta que cualquier esfuerzo de reparación será abordado de diferente forma según la perspectiva desde la cual se trabaje. Por consiguiente, se advierte para el caso del sistema judicial y en el marco de la protección de los derechos, que un proceso de reparación tiene por principal objetivo la restitución de los derechos al niño vulnerado, en tanto sujeto valorado en su humanidad. Desde esta mirada, proteger ante todo

---

<sup>29</sup> El Informe PRI Opción (2010) señala que durante la institucionalización en el 13,88% de los niños se ha identificado maltrato físico, en el 36, 11% maltrato psicológico, mientras que un 5, 55% ha sido abusado sexualmente en el interior de la institución. Los PRI (Programas de Reparación del Abandono) se encargan de algunos casos derivados desde las residencias de protección, con el fin de trabajar principalmente con situaciones de abandono y sin posibilidades de reinserción familiar.

<sup>30</sup> Con el término “exoidentidad” se hace referencia a una identidad *“impuesta desde fuera y frente a cuya fuerza y coacción las personas afectadas sienten una gran impotencia”* (Martínez, 2010, p. 92), estas serían una construcción negativa que los niños internalizan a modo de relatos y visiones que los excluyen del resto de la sociedad.

significará detener la acción transgresora imponiendo una sanción en correspondencia con el daño producido (Marchant, 2010), vale decir, aplicar una sanción en nombre de lo estipulado por ley.

Ahora bien, en la medida que una transgresión no sólo implica la violación de un derecho –como transgresión de una ley que regula la vida social- sino también la violencia sobre un cuerpo y un psiquismo singular, ha de ser pertinente pensar la reparación como un proceso que considera la particularidad del sujeto vulnerado. En ello radica la diferencia entre el acontecimiento y el testimonio, mientras que el primero dice relación con un hecho determinado, el otro habla de la vivencia privada, de las implicancias para el sujeto de lo que ese acontecer le significó (Janin, 2011a).

Se entenderá, por lo tanto, que los tiempos subjetivos no son los mismos que los tiempos judiciales; y de la misma manera, el sujeto del derecho no es el mismo que el sujeto del deseo que aquí interesa (Janin, 2011b). En este sentido, ya no se trata sólo de restituir derechos, sino también de preocuparse por los efectos psíquicos que ciertas prácticas y discursos generan en el niño institucionalizado a propósito del proceso de reparación.

Desde esta concepción, los conceptos de proteger y reparar toman diferentes matices si ahora se los piensa en términos psicológicos.

En la actualidad, para SENAME (2010a), todo proceso de reparación es entendido como una *“intervención terapéutica que se orienta a ayudar al niño/a a integrar su historia de vida y elaborar las vulneraciones producidas por su familia de origen (por inhabilidad parental y/o abandono) y por la institucionalización”* (s/p).

Enfocado de manera exclusiva a niños *“que permanecen en Centros Residenciales o Programas de Familias de Acogida de la red, respecto de los cuales, atendido su diagnóstico, no se observa ninguna proyección de reinserción familiar en el largo plazo”*<sup>31</sup> (SENAME, 2010b, p. 8), el proceso de reparación se inserta en los llamados Programas de Reparación del Abandono para la Integración de niños/as institucionalizados en familia alternativa<sup>32</sup> a la de origen (PRI), con el objetivo de facilitar la integración de estos niños a su nueva familia. Sin traicionar esta lógica, SENAME (2011) establece que, ante todo, el proceso de reparación debe apuntar a reforzar aquellos elementos que faciliten la reintegración del niño a una familia, siendo éste considerado su derecho prioritario y fundamental. Por lo tanto, *“los procesos de*

---

<sup>31</sup> Para más información sobre el sujeto de atención del programa de reparación propuesto por SENAME, ver <http://www.sename.cl/wsename/estructuras.php?name=Content&pa=showpage&pid=260>.

<sup>32</sup> Por familia alternativa se entiende tanto familia de acogida como familia adoptiva.

*elaboración e integración de las historias traumáticas de los niños/as, debieran ser posteriores a su inserción a la que será su familia definitiva”* (p. 3), ya que, para este servicio los procesos de reparación efectivos son aquellos que cuentan con la presencia *“de ciertos adultos estables y significativos”* quienes tienen la capacidad de crear *“un vínculo seguro y predecible”* para el niño (SENAME, 2011, p. 3).

De lo anterior, para SENAME (2011), *“la alternativa que por excelencia es capaz de “reparar” los daños que han sufrido los niños/as expuestos a situaciones de abandono, negligencia, institucionalización u otras vulneraciones, es su integración a una familia idónea, que pueda satisfacer -aparte de sus necesidades básicas- aquellas necesidades de afecto, protección y seguridad, en un ambiente que le brinde la incondicionalidad que requiere y que le permita desarrollar relaciones de apego seguro con sus figuras parentales y/o cuidadores significativos”* (p. 3).

En términos concretos, una vez que es restituido el derecho a vivir en familia, el niño de 3 años, y en especial el mayor de 5 años, estará en la etapa evolutiva para poder trabajar su historia de vida, trabajo que será responsabilidad de los nuevos padres. Sin embargo, en palabras de SENAME (2011), *“es relevante destacar que en la medida de que el niño/a sea mayor de 7 años, se sugiere que el terapeuta de mayor énfasis al uso del lenguaje simbólico y explicativo como herramienta de significación de la experiencia, ya que la reformulación narrativa ocurre de manera más clara en niños escolares”* (p. 4), relegando para los más pequeños un trabajo enfocado al autocontrol emocional que los prepare para posibles situaciones de estrés afectivo, como lo es la incorporación a una nueva familia. El resto de los niños que no presentan estas características quedan fuera de estos programas de reparación a merced de la iniciativa particular de cada institución.

En este escenario, es que cualquier tipo de intervención que sea capaz de acoger las características de cada niño, así como poner énfasis en otros aspectos, recae principalmente en las iniciativas particulares generadas en cada Residencia. A la luz de los resultados de evaluaciones psicológicas como de su contexto socio- familiar, el proceso de reparación se inscribe dentro de un Plan de Trabajo Individual (PTI)<sup>33</sup> a través del cual se definen objetivos de intervención y se planifican las acciones a

---

<sup>33</sup> Plan que de forma general *“busca responder a las necesidades del niño/a que ha sufrido la experiencia de abandono u otras vulneraciones que han atentado gravemente en su derecho a desarrollarse en el seno de una familia y debe contemplar una mirada integral, visualizando recursos y obstaculizadores del proceso, plazos, requerimientos de apoyo a la intervención y la coordinación intersectorial cuando ésta resulte necesaria”* (SENAME, 2010b, p. 6). Documento disponible en

<http://www.sename.cl/wsename/estructuras.php?name=Content&pa=showpage&pid=260>

realizar según lo propuesto para cada niño (SENAME, 2010b). En concordancia, se advierte que para el desarrollo de este proceso será central la experticia profesional, la creatividad y la flexibilidad del equipo de trabajo.

Por lo tanto, desde la perspectiva que el equipo profesional y de cuidados trabaje, así como los conceptos y énfasis aplicados a propósito de la reparación del niño, constituirán elementos que irán a favor de una determinada técnica e intervención. Se trata de *“tomar parte de un asunto”*<sup>34</sup> que pone en juego diversos intereses e interpretaciones relacionadas con una manera de entender y abordar al sujeto que su quehacer convoca.

Ahora, retomando los efectos de la realidad institucional, se ha de comprender que la Residencia no puede ser *“un mero lugar de vida para los niños privados de cuidado parental”* (Martínez, 2010, p. 87), sino que es un lugar en donde se articulan una serie de dinámicas -entre los individuos -y de espacios que configuran lo mundano. La residencia para los niños se constituye en su mundo, es *“lo que tienen a mano, lo que está inmediatamente a su disposición, es la principal referencia como realidad (...) [por lo que] es posibilitante, es decir, les ofrece posibilidades, modos de estar en el mundo”* (Martínez, 2010, p. 87). No obstante, es violenta puesto que se configura como un innegociable, como imposición: en la residencia *“los niños están forzados a optar en forma recurrente por las posibilidades de vida y de persona que se le ofrecen”* (Martínez, 2010, p. 87).

Ante estas condiciones, en esta reflexión toma lugar la pregunta por las implicancias subjetivas que puede conllevar un determinado proceso de reparación para los niños que viven en la Residencia. Entendiendo que niño no se nace, sino más bien se lo hace cuando se lo nombra, se lo ama, se lo mira, se le habla, aunque aparentemente no entienda (Minnicelli, 2008b), es que cualquier proceso de reparación debe considerar los efectos que introduce el encuentro intersubjetivo entre el niño y otro que lo hace su destinatario.

Siguiendo esta perspectiva, convendrá repensar las funciones destinadas tanto para la institución como para su personal. Ya no sólo se esperará que la Residencia sea capaz de dar *“satisfacción a las necesidades básicas de alimento, calor y confort”* (Marchant, 2010, s/p) sino también que pueda proteger proporcionando *“cobertura psíquica, contención emocional y metabolización o elaboración de la experiencia”* de niños y lactantes (Marchant, 2010, s/p).

---

<sup>34</sup> Definición de *“intervención”* propuesta por el diccionario de la Real Academia Española (RAE), 2011.

Pensado de esta manera -y en referencia a la experiencia de la autora-, “reparar” implicará una labor de *contención* y *elaboración* como producto de la disposición psíquica que emerge de otro en respuesta a la experiencia del niño y que, a través de ésta, le entrega palabras y gestos que buscan insertar sus vivencias en una trama susceptible de significaciones. Noción que encuentra sus cimientos en el psicoanálisis, pone la mirada sobre ese lugar del traumatismo donde, quien lo sufre, *“las palabras no alcanzan para describir la situación y el sujeto se silencia (...) experiencia ésta que no tiene pruebas de verdad más que las de su propio cuerpo, su memoria, la fragilidad de una memoria que construirá un relato fragmentado, fracturado, frágil”* (Calvi, 2008, p. 104) sobre la experiencia del niño.

Se entenderá, por lo tanto, que *“frente al dolor está la posibilidad de que otro acune, hable, cante, ayudándolo a ligar el estallido y a que la huella ya no deje una tendencia a desinvertir, sino una posibilidad de ligar lo doloroso a otras vivencias”* (Janin, 2011a, p. 21). De tal forma, la palabra o la caricia hacen de lo insoportable una vivencia tolerable, ahora posible de ser ligada, y en un futuro pasible de ser recordada<sup>35</sup>.

El niño, de esta manera, es concebido como *“tributario de “quién” desee comunicar con él. Es tributario de la disponibilidad emocional y/o material en el adulto tutelar para percibir el sentido de sus gritos de bebé, ya se trate de los gritos de necesidad o de los gritos del deseo de compañía”* (Dolto, 2009, p. 266).

*Contener*, entonces, demanda un trabajo de sostén por medio de la instalación de un vínculo afectivo con un otro que permita brindarle al niño un espacio<sup>36</sup> psíquico donde pueda depositar sus contenidos<sup>37</sup> mentales (Marchant, 2010). Trabajo que, a su vez, no puede ir separado de la labor de *elaboración*; movimiento subsecuente donde el terapeuta intenta devolver al niño su experiencia fragmentada a través de *“palabras*

---

<sup>35</sup> En este punto se puede incorporar lo desarrollado por André Green (2001), en un retorno a Freud, sobre la posibilidad de recordar a través del repetir. Se dirá que *“actuar repetitivamente es una manera de rememorar que ocupa el lugar del recuerdo”* (p.101), ahora bien, *“la única memoria que queda es la de la pulsión que pulsa, rítmicamente, sin fin (...) la pulsión es también la vida, pero una vida que toca los límites de lo psíquico. Una vida que se sustenta al precio de un sufrimiento a veces indetectable, ese precio que le cuesta la fatal repetición para que el propio sujeto no se disuelva en la nada”* (p. 60)

<sup>36</sup> Idea de continente psíquico sostenido por un vínculo afectivo que es capaz de elaborar la violencia y la separación afectiva experimentada por el niño (Marchant, 2010). Idea también desarrollada por Janin (2011a), quien expresa que *“la constitución de redes representacionales en el niño está posibilitada por el sostén de otro que puede construir un espacio psíquico para él”* (p. 21).

<sup>37</sup> Al respecto, *“un niño que ha sido dañado está expuesto a ansiedades de destrucción y despedazamiento de sí mismo y del otro (...) por lo que, la reparación es principalmente la labor del terapeuta de acoger tanto la agresión del niño como sus necesidades de dependencia infantil y orales sin actuarlas, sino elaboradas psíquicamente”* (Marchant, 2010, s/p).

*verídicas (...), palabras relativas al sentido de su sufrimiento”* (Dolto, 2009, p. 284) que permitan *“ligar, representar, contextualizar, diferir, concebir; y, por ello mismo, cambiar de forma para evolucionar”* (Green, 2001, p. 102).

Al respecto, Piera Aulagnier (2003) agrega que todo yo<sup>38</sup> *“para fundar su historia se verá precisado a encontrar una vía y una voz que le posibiliten pensar ese antes que le ha precedido”* (p.196).

En ese encuentro significativo entre niño y terapeuta, es que la reparación se entenderá como el esfuerzo por recomponer las vivencias<sup>39</sup> a través de un trabajo de simbolización historizante que sea capaz de producir un nuevo sentido. Se trata de *“simbolizar el sufrimiento”* (p. 14), como señala Eliacheff (1994), sin pretender consolar ni compadecerse por esta realidad del niño, dejando al margen las iniciativas educativas para favorecer una escucha y disposición que apunten a rescatar el pasado y su memoria, permitiéndole articular también su presente.

Ahora bien, hablar sobre un proceso de reparación además de dirigir la reflexión hacia sus bases comprensivas, también introduce la cuestión de la técnica en la medida que se demanda una determinada intervención con el niño. Como ya se mencionó, en este aspecto se considera central las iniciativas propias del equipo de trabajo perteneciente a la residencia.

De esta manera, preguntarse por *¿cómo vehiculizar estas nociones en prácticas concretas?* y específicamente *¿cómo sostener un proceso de reparación que considere la labor de historización?* se vuelven asuntos centrales, sobre todo si en este contexto *“¡cuántos niñitos existen a los que no se le explican las razones que imponen tal o cual sufrimiento psíquico que sienten, y que es imposible evitarles!”* (Dolto, 2009, p. 283) y ¡cuántos otros son privados de su historia e identidad puesto que no se encuentran en la etapa evolutiva adecuada ni para entender ni para enfrentarla!

Rescatando la iniciativa en dos hogares<sup>40</sup> de niños promovida por el psicólogo psicoanalista Matías Marchant junto a su equipo de acompañantes terapéuticos, es que se propone construir y emplear un instrumento que, alejándose de las lógicas planteadas por SENAME, apunta a sostener y reforzar el lugar de la memoria y el

---

<sup>38</sup> Instancia psíquica que funda la posibilidad de pensar y representar, forja una imagen de la realidad del mundo que lo rodea y que conoce (Aulagnier, 2003).

<sup>39</sup> Como lo menciona Janin (2011a), *“entendiendo por vivencias el modo en que los hechos se inscriben y se ligan en cada uno”* (p. 19), rescatando así la singularidad de cada individuo.

<sup>40</sup> Hogar Casa Catalina y Hogar Misión de María, pertenecientes a la ciudad de Santiago de Chile.

registro de la historia como formas que protegen y defienden la constitución de la identidad del niño a propósito de un trabajo de historización.

### **3. LA TÉCNICA DE “EL LIBRO DE VIDA”**

#### *A) EL INICIO DEL LIBRO DE VIDA: CONTEXTO E IMPLEMENTACIÓN*

Las problemáticas que plantea la institucionalización de niños en Chile no permiten indiferencia de los sectores responsables de la llamada protección y reparación de la infancia vulnerada. En el marco de derechos, esas problemáticas son un fuerte llamado de atención y cuestionamiento a las prácticas e intervenciones pensadas y realizadas por los profesionales encargados de velar y garantizar las necesarias condiciones para que a todo niño, desde su nacimiento, se le respeten sus derechos.

Ante la realidad de la protección de los niños vulnerados en Chile, se ha de observar que la urgencia de crítica y replanteamiento encuentra su principal causa en el colmo de sus instituciones: éstas intentan proteger a través de prácticas que en su esfuerzo por reparar igualmente someten a los niños a diversos tipos de vulneración de derechos.

En respuesta a esta realidad, tomando conocimiento y parte de este “asunto” identificado como la “infancia vulnerada”, un grupo de personas principalmente conformado por psicólogos y practicantes de psicología se reúnen para comenzar a reflexionar en torno a las implicancias de la institucionalización de niños pequeños y, con ello, repensar el proceso llamado “de reparación”. A grandes rasgos, este conjunto de profesionales retoma las nociones de infancia y, sirviéndose del pensamiento psicoanalítico, dirige la atención a algunos elementos que se identifican como pilares constitutivos del psiquismo de todo niño y sujeto.

Se trata de un grupo de profesionales pertenecientes a la Corporación de Salud Mental Casa del Cerro<sup>41</sup>, que en el año 2007 funda y da lugar a la Residencia de Lactantes y Preescolares “Casa Catalina”<sup>42</sup>, en donde, hasta la actualidad, se reciben y cuidan a bebés y niños que han sido gravemente vulnerados en sus derechos.

---

<sup>41</sup> Corporación sin fines de lucro, integrada además por un centro de salud mental que lleva el mismo nombre “Casa del Cerro”, con sus instalaciones en la comuna de Renca. Más información en <http://www.casadelcerro.cl/>

<sup>42</sup> Ubicado actualmente en la comuna de Quinta Normal, forma parte de los organismos acreditados como colaborador de SENAME. Más información en <http://www.casacatalina.cl/>



En el transcurso de los años, al interior de esta institución se mantiene y sostiene la discusión y preocupación en relación a los cuidados que la Residencia le da a los niños, a las funciones que cumple “el personal”, a las dinámicas entre las distintas instancias que componen la residencia, así como a los lineamientos técnicos de SENAME y los procesos judiciales, como parte de las temáticas relevantes en el momento de pensar el desarrollo y desenvolvimiento del niño en el Hogar y en su vida en general.

A través de la escritura y sistematización de las reflexiones resultantes, se genera una propuesta y se instrumentalizan algunos de esos planteamientos dando paso a un dispositivo poco común –por no decir inexistente- para las Residencias de Chile.

Surge un modelo de reparación y psicoterapia que incluye la figura del *acompañante terapéutico*<sup>43</sup> y del *libro o cuaderno de vida* como una de las principales herramientas de trabajo del acompañante. Al respecto, “*el libro de vida viene a representar –no de forma exclusiva- la labor que se ha desprendido como la más importante del acompañante terapéutico: la de historizar y la de continente afectivo*” (Marchant, 2010, s/p). De manera tal, poniendo el énfasis en los elementos que puede proporcionar la presencia de otro significativo para el niño, el libro de vida ha de ser un objeto y espacio dispuesto para la contención y elaboración de las experiencias del niño de las que ese otro ha sido testigo.

Ahora bien, en tanto técnica que se desprende de un cuestionamiento sobre las prácticas e intervenciones que en los últimos años se han venido realizando<sup>44</sup> con los niños institucionalizados, el libro de vida apela al quehacer de profesionales como a los objetivos que persiguen para poner en diálogo, y así en reflexión, temáticas, nociones y conceptos bastante manoseados y sobreentendidos.

En la actualidad mucho se habla de la construcción de la identidad, de la contención y estabilidad emocional, y sobre todo de los vínculos saludables<sup>45</sup> como parte de los principales resultados de un proceso de reparación. Sin embargo, desde SENAME aún no existe una sistematización seria de esos conceptos e ideas a través de técnicas que les sean coherentes. Más bien, se han propuesto lineamientos

---

<sup>43</sup> Dispositivo inspirado en las experiencias de observación de bebés de Esther Bick, entendida como una instancia de formación para psicoanalistas en el trabajo con el psiquismo infantil.

<sup>44</sup> La técnica del libro de vida también ha sido desarrollada por SENAME, sin embargo, esta técnica se propone como la escritura de una línea de vida, en la que los enunciados que la componen son expresados en primera persona, hablando desde la voz del niño. También se integran algunos dibujos y fotos del niño para completar el libro (SENAME, 2010a).

<sup>45</sup> Noción extraída de la Teoría del Apego propuesta por Jhon Bowlby desde la segunda mitad del siglo XX.

técnicos<sup>46</sup> que amenazan seriamente la labor de historización y el derecho de todo niño a identidad, discriminando incluso según la *edad*<sup>47</sup> que tenga y condición<sup>48</sup> en que el niño se encuentre.

Sin detenerse a pensar al niño primero, como sujeto en devenir y, luego, como poseedor de derechos –en plural-, SENAME (2011) propone como parte de los resultados esperados de un proceso de “*acompañamiento y entrenamiento terapéutico*” (p. 4) -además de la autorregulación emocional- que el 100% de los niños atendidos, al momento de integrarse a una nueva familia, cuenten con su libro “*Mi Historia*”, “*el que deberá ser confeccionado por el propio terapeuta, de modo de no re-traumatizar al niño con su historia de abandono, vulneración y/o abusos en sus distintas manifestaciones*” (p. 5). Por lo que, mientras el niño sea mayor de 7 años, “*podrá participar de forma marginal en la construcción del libro, siempre que ello se evalúe como favorable*” (p. 5). Además, SENAME establece que “*con este grupo de niños/as, el terapeuta trabajará el libro con ellos/as una vez que esté listo y, en un evento único, le relatará la historia que ese libro contiene*” (p. 5), con el objetivo de proporcionarle una visión general al niño de su propia historia, “*no para su elaboración, dejando en manos de sus nuevos padres la necesaria profundización y análisis posterior*” (p.5).

De manera directamente inversa a esas lógicas alienantes<sup>49</sup>, la creación del libro de vida se propone para todo niño que vive en una institución, sin discriminar por edad y situación: sea o no separado definitivamente de sus padres o adultos responsables de su cuidado.

En relación a la construcción de este libro, la residencia por lo general es quien proporciona el cuaderno sobre el cual se trabaja<sup>50</sup>, siendo responsabilidad de cada acompañante y de las cuidadoras significativas de cada niño el mantenerlo “al día”.

---

<sup>46</sup> Para información más detallada ver [http://www.sename.cl/wsename/licitaciones/p12\\_19-07-2011/Bases\\_TEC\\_PRI.pdf](http://www.sename.cl/wsename/licitaciones/p12_19-07-2011/Bases_TEC_PRI.pdf)

<sup>47</sup> Para SENAME (2011) la posibilidad de construir una historia de vida vale sólo para los niños mayores de 7 años.

<sup>48</sup> Para SENAME sólo los niños mayores de 3 años y en preferencia de 5 años que hayan sido separados definitivamente de sus padres por inhabilidad parental o por abandono y, por ende, sin posibilidades de reintegrarse a su familia de origen, son aquellos niños que se integrarán a un Programa de Reparación por el Abandono (PRI).

<sup>49</sup> Noción tomada de Piera Aulagnier (en Hornstein, 1991), *la alienación* designa “*una situación relacional en la que el yo remite la totalidad de sus pensamientos al juicio exclusivo de otro que puede, con exclusividad, dotarlas de sentido o declararlas insensatas. La alienación implica una pérdida sufrida por el yo de todo derecho de juicio sobre su propia actividad de pensar*” (p. 70).

<sup>50</sup> No excluye que la elección del tipo de cuaderno sea realizada por alguna cuidadora o por el mismo acompañante, sin embargo, la institución es la que debe pagarlo.

Este cuaderno, como su historia, es único para cada niño, les pertenece y, por ende, en su creación son los protagonistas. El niño participa de su construcción: recortes, dibujos, fotos, expresiones variadas pueden ser contenidas en el papel, siempre acompañadas por las palabras de un otro. Particularmente la palabra a través de la escritura es mediadora, vale decir, nombra aquello que se ha hecho en ese espacio: en la hoja y en un momento determinado. Este libro, una vez que el niño egresa de la residencia- ya sea con su familia de origen o familia adoptiva-, se le es entregado para que lo lleve consigo al que ha sido o será su hogar.

Por consiguiente, si bien este libro de vida fue formulado en primera instancia para complementar la labor realizada en el acompañamiento terapéutico, su elaboración no convoca solamente al acompañante, sino además a todo aquel que igualmente desea y tenga “algo” que contarle al niño; ya sea sobre un evento particular (la salida de su primer diente, el logro del control de esfínter, etc.), sobre una vivencia (...estabas tan alegre ese día), o sobre su historia (tu madre ha estado en la cárcel respondiendo a la justicia, por eso estás aquí en el hogar), situándolo en su paso por el Hogar.

En términos generales, para el niño *“en el libro de vida se propone dar cuenta de los principales eventos y acontecimientos que se han constituido como un giro o bisagra respecto a su experiencia”* (Marchant, 2010, s/p), como un trabajo que respeta su historia y la constitución de la identidad que se corresponda con sus vivencias. En efecto, *“nuestro trabajo, en rigor, es con el acontecimiento”* (Marchant, 2010, s/p). Sin embargo, a pesar de no saber con exactitud cuáles serán *“los acontecimientos que tendrán una influencia significativa en el futuro”* (Marchant, 2010, s/p), la reflexión al respecto ha determinado ciertos tópicos que parecen *“constituirse como los más importantes para el niño que vive en la institución”* (Marchant, 2010, s/p).

Con el fin de ir respondiendo a la pregunta por *¿cuáles son las implicancias subjetivas que tiene el uso del libro de vida en el trabajo con niños institucionalizados?*, para luego pensar *¿qué se hace de este libro y con él?*, *¿cómo se lo construye?*, entre otras cosas, se propone un particular recorrido para ir pensando sus posibles efectos en el psiquismo de los niños institucionalizados e ir dilucidando aquellos elementos centrales a trabajar.

De esta manera, el recorrido recogerá los conceptos de historización, a partir de una revisión de la noción de historia; de memoria, poniendo el acento en la construcción de la subjetividad; de identidad, como aquello que permite al sujeto pensarse a través del tiempo; y de interpretación, como un camino que hace posible la

“ficción” abriendo paso a nuevas significaciones sobre la “problemática verdad” que plantea las situaciones de vulneración.

## B) ANTECEDENTES TEÓRICOS

### B.1) LA HISTORIA: EL DISCURSO SOBRE EL PASADO.

*“Cuando alguien cuenta un cuento, posibilita un tiempo de reflexión, de preguntas. Es otro humano, un semejante, diciendo una historia”* (Janin, 2011a, p. 68).

Para efectos de esta reflexión, pensar en lo que la historia puede proporcionar a un sujeto es comenzar a pensar en los aspectos que hacen inteligible al mundo que lo recibe y lo rodea. En efecto, se ha de considerar que a quien se le cuenta una historia también se le representa un mundo, una realidad de “lo real”, siempre esquivo a una restringida significación. Formulada como la *“representación de una realidad pasada”* (De Certeau, 2007, p. 4), la historia o bien el relato que se hace de ella, hablará a título de testigo *de lo que es, o de lo que fue*, instituyendo los enunciados de aquello que ha sido y puede ser pensado para los sujetos de una sociedad y época determinada (De Certeau, 2006).

En este aspecto y como primer punto relevante, se puede afirmar que *“en lo sucesivo el signo de la Historia es no tanto lo real sino lo inteligible”* para los sujetos (Barthes, 1967 citado en De Certeau, 2006, p. 58). El historiador, a través del relato y de la escritura de la historia, selecciona determinados eventos poniendo en marcha un proceso de significación, de enunciación de sentidos que hacen de lo notado *“una concepción de lo notable”* (De Certeau, 2006, p. 58).

Por consiguiente, se puede considerar que todo sujeto para poder comprender y aprehender su mundo se cuenta una historia, pero no cualquiera, sino una que integre los enunciados que hagan de ella una trama posible, o sea, con función de verdad (Ricoeur, 2008).

Llevando estas primeras apreciaciones al campo de la psicología, se puede advertir que la construcción de una historia individual estará íntimamente relacionada con la posibilidad ya no sólo de pensar “la realidad” sino también de concebirse como parte de ella, otorgándole sentido a la existencia del sujeto.

Ahora bien, considerando tales ideas *¿cómo pensar un trabajo de historización en la primera infancia?*

En el caso de los niños pequeños cuando una figura que ocupa un lugar privilegiado, como son los padres, le cuenta sobre los eventos que sucedieron, por ejemplo, el día que nació, sobre cómo eligieron su nombre, sobre las personas que

estaban presentes en ese momento, etc., construyen una historia compartida cargada de afecto y de hechos valorados como significativos en relación a ese niño. En concordancia, cuando esos enunciados faltan o no han sido transmitidos, la experiencia demuestra que para el niño se hace una tarea tremendamente difícil pensarse y hacerse sujeto de una historia.

Se ha de considerar que por medio de los enunciados formulados para el niño es que, en el futuro, tendrá la posibilidad de pensar y cuestionar desde su propia experiencia aquello que se le ha contado, resignificándolo. Relativo a la elaboración del libro de vida, se puede plantear que *“hay cosas que deben ser escritas, y otras no. Del mismo modo, la mayoría de las cosas escritas deben ser reescritas, como los libros de historia que cambian con el tiempo. Debe quedar abierta la reinterpretación de la historia, y permitir la libertad de modificar el pasado a la luz del presente”* (Marchant, 2010, s/p).

De manera tal, el trabajo de historización estará siempre compuesto por un movimiento entre presente y pasado. En efecto, se dirá que detrás de la figuración de un pasado habrá siempre un presente que lo organiza (De Certeau, 2007). En la medida que la historia formula su discurso apelando a un objeto que ya no es más que “lo ausente”<sup>51</sup>, hace del pasado un objeto de la representación. De ello, el relato que se formule de la historia, en tanto representación historiadora, asegurará un “sentido” desde el presente que minimiza y supera *“las violencias y divisiones del tiempo”* (De Certeau, 2007, p. 6), para dar a un “continuum” o hilo organizador.

En este sentido, se comprenderá que la historia puede ser pensada bajo el sesgo de la continuidad o de la discontinuidad, dependiendo del trato que se le quiera dar. Sin embargo, si además se piensa el discurso como condición para la existencia de cualquier tipo de historia, entonces, como señala Bettina Calvi (2008), *“lo que no es negociable es su incidencia en la producción de la subjetividad humana”* (p.115).

De los planteamientos de Giorgio Agamben (2007) desarrollados en su libro “Infancia e historia” se han de rescatar importantes contribuciones al respecto. De manera consistente este autor pone de relieve la incidencia del lenguaje en la infancia como posibilidad de la historia. Ubicando en la infancia la pura experiencia muda del hombre, lo inefable, propio del ser que no ha sido desde siempre hablante, sitúa la escisión del lenguaje, entre lengua y discurso, límite de la diferencia que posibilita al hombre poder hablar y pensar sobre su experiencia.

---

<sup>51</sup> Michel de Certeau (2006) expresa *“El discurso sobre el pasado tiene como condición ser el discurso del muerto”* (p.62).

En palabras del autor, el hombre *“en tanto que tiene una infancia, en tanto que no es hablante desde siempre, escinde la lengua una y se sitúa como aquel que, para hablar, debe constituirse como sujeto del lenguaje, debe decir yo”* (Agamben, 2007, p. 72). La infancia en a medida que introduce la discontinuidad entre *lengua y discurso*<sup>52</sup>, *“le abre por primera vez a la historia su espacio”* (...) *“En esa diferencia, en esa discontinuidad encuentra su fundamento la historicidad del ser humano”* (Agamben, 2007, p. 73).

Entonces, y como tercer elemento, la historia se articulará en ese tránsito, en esa transformación radical de la lengua al discurso. La infancia, así entendida, será constitutiva de lo humano: origen que en sí mismo es historizante, *“funda por sí mismo la posibilidad de que exista algo llamado “historia””* (Agamben, 2007, p. 68).

Ahora, pensando en aquellos aspectos que diferencian a los sujetos unos de otros, se entenderá que *“la singularidad marcará su impronta en el modo en que cada sujeto inscribirá la historia que lo atraviesa”* (Calvi, 2008, p. 115). De esta forma, la experiencia en cada sujeto, en tanto vinculada a lo real, será considerada como la dimensión *“que es, a la vez, condición de posibilidad de la construcción discursiva y también límite de aquello que puede ser pensado, hablado, incluso interpretado”* (Aceituno, 2006, en Marchant, s/p).

Pensado en esos términos, *el acontecimiento* será el principal “insumo” para el trabajo que aquí se propone con los niños pequeños. Elaborar una historia a partir del acontecimiento será trabajar con aquello que proviene del *“recorte subjetivo que mide un espacio temporal”* (Bianchi, 1991, p. 272) en el cual se representa una escena con miras a la construcción de “la realidad”.

Entonces, cabe preguntarse *¿qué implicancias puede tener el registro y relato de la historia en el trabajo con niños institucionalizados?*

Retomando el escenario de la Residencia para aplicar estas nociones, se puede formular un trabajo con los niños que considere sus experiencias, ya no sólo en relación a sus necesidades, sino también en lo que de esas experiencias se puede enunciar como discurso creador, y en ello historizar.

---

<sup>52</sup> Agamben (2007), recogiendo sus estudios sobre el lenguaje, distingue dos modos de significación discretos y contrapuestos que se condicen con la diferencia entre lengua y discurso. Se trata de lo semiótico y de lo semántico. *“Lo semiótico designa el modo de significación que es propio del signo lingüístico y que lo constituye como unidad(...) Tomado en sí mismo, el signo es pura identidad para sí, pura alteridad para todos los demás signos...existe cuando es reconocido como significante por el conjunto de los miembros de la comunidad lingüística...Con lo semántico, entramos en el modo específico de significación engendrado por el discurso(...) Lo semiótico (el signo) debe ser reconocido, lo semántico (el discurso) debe ser comprendido”* (p. 76-77).

En juego se ponen tanto la disposición y capacidad de elaboración del adulto que acompaña al niño, como los efectos que esa presencia puede tener sobre su psiquismo. En otras palabras, *“para pensar se necesita de un espacio y un tiempo en el cual puedan ser situadas las representaciones”* (Marchant, 2010, s/p), espacio y tiempo que en los primeros años de vida requiere de otro que realice *“la labor de identificar, tramitar, anticipar simbólicamente la experiencia y entregársela de nuevo al niño de modo tal que se pueda identificar con ella”* (Marchant, 2010, s/p). En este sentido, historizar “la vida” de un niño es poner en palabras la experiencia compartida (intersubjetiva) que se crea en el encuentro cotidiano, relato que también lo invita a pensar y a hablar sobre vivencias, momentos y personas que han tenido y tienen un lugar en *su pasado*<sup>53</sup>.

Al respecto, se puede entender que *“si para ciertos historiadores(...), lo interesante es el sentido del conjunto de los acontecimientos ubicados en un contexto determinado, y no sus causas aisladas, para el sujeto es imprescindible poder enlazar en su memoria las significaciones que atañen al origen de su existencia y al deseo de aquellos que la determinaron, con una causalidad que haya incluido el placer como condición necesaria para componer una realidad aceptable que lo incluya”* (Bianchi, 1991, p. 268).

Sin embargo, la experiencia de trabajo con niños vulnerados en sus derechos, le demuestra al terapeuta *“que hay golpes que dejan marcas y que horadan terrenos y que quiebran la trama que sostiene la vida”* (Janin, 2011a, p. 237). Golpes que carecen de palabras, donde gobierna el silencio y nada puede ser dicho. Marcas que en su violencia apelan a la capacidad de escucha y a dar espacio a la expresión, ya sea en palabras o por otra vía, de las vivencias del niño (Janin, 2011a).

La participación del terapeuta o adulto en ese espacio lo hace testigo privilegiado de la realidad tanto *histórica*<sup>54</sup> como *psíquica*<sup>55</sup> que el niño articula en su

---

<sup>53</sup> Sin entrar en la discusión sobre la “paseidad” del pasado, es decir, sobre el límite de tiempo que podría designar lo pasado como tal, aquí se considerará el pasado como todo acontecimiento que ha sido y es (desde el presente) susceptible de ser historizado.

<sup>54</sup> Noción extraída de Piera Aulagnier, la realidad histórica será *“el conjunto de acontecimientos que marcan la primera infancia de todo sujeto, cuyo surgimiento enfrenta al niño con experiencias afectivas, somáticas, psíquicas, que lo obligan a unas reorganización exitosa o fallida de su mundo interno, a una reevaluación estructurante o desestructurante de su economía psíquica, a una reorganización más rica o más pobre de sus referentes identificadorios. Esas experiencias vividas serán, según los casos, reprimidas, reconstruidas cuando lo permite el recuerdo, o exhibidas como heridas siempre abiertas”* (en Rother de Hornstein, 1991, p. 237).

<sup>55</sup> Realidad psíquica descrita por Rother de Hornstein, (1991) sintetizando los pensamientos de Piera Aulagnier; será entendida como *“el producto de una compleja historia relacional en la que privilegia tres formas de encuentro. Encuentro entre un cuerpo y un “mundo” exterior que el*

“expresión”. En su posición de testigo, todo relato que este otro pueda enunciar insertará la experiencia del niño en una trama simbólica, que sostenga allí donde sólo han quedado las marcas del dolor (Janin, 2011a).

Desde esta perspectiva, a través del trabajo de historización y contención, “*es fundamental que se puedan ir recomponiendo, poco a poco, los lazos con el mundo. Para lo cual habrá que ir descendiendo a los infiernos del maltrato, contactándose con los aspectos muertos, para poder significar e historizar, dando lugar a nuevas investiduras libidinales*” (Janin, 2011a, p. 237), a una nueva relación del niño con el mundo y con los otros que lo acompañan diariamente.

Historizar la experiencia ya sea de un niño o de un bebé no es, ni ha sido jamás, tarea fácil, y menos aún cuando esa labor demanda además retomar las situaciones que han llevado al niño a permanecer en el Hogar. En tal sentido, nadie dice que elaborar una historia, un pasado, será un “ejercicio” exento de dolor. “Informar” sobre un acontecimiento (pasado) en gran medida requiere del reconocimiento de ese suceso, como por ejemplo lo es la causa que determinó la acción judicial que dio paso a la separación (niño- familia) (Marchant, 2010). Dicho así, en la elaboración de la historia no se puede negar ni faltar a la verdad, de ese “*saber que ha quedado en la memoria individual del sujeto*” (Mannoni, 1992, p. 58) y que ante todo se opone a aquello que la práctica del lenguaje silencia.

Respetar la vivencia de los niños, sabiendo que “*no es posible olvidar lo que se ha sabido*” (Eliacheff, 2002, p. 94), es respetar la historia del sujeto y trabajar por la verdad. En efecto, “*ningún duelo puede efectuarse con relación a una historia que fue transmitida bajo la forma del silencio o de la mentira*” (Calvi, 2008). La memoria, construida a través de hechos enigmáticos y sobre todo falsos, es una memoria que duele, porque no puede nombrársela (Eliacheff, 2002). Al respecto, cuando “*el silencio se vuelve un secreto, y el secreto una mentira, cuando se dice no saber: los niños son huérfanos de palabras*” (Eliacheff, 2002, p. 42).

Lamentablemente, en la realidad actual de las instituciones residenciales, la experiencia demuestra el descuido- por no decir incompetencia- de adultos y profesionales para poner en palabras las experiencias de los niños y, más aún, para darle cabida a un relato que refiera sobre los acontecimientos que han determinado su institucionalización.

---

*infans desconoce como tal; encuentro entre una psique y el discurso deseante de la madre y, finalmente, encuentro entre el yo y el tiempo*” (p. 233).



Bajo el pretexto de “proteger” al niño, *“la tendencia general sigue siendo ya la de no decir nada (son demasiado pequeños para comprender), ya la de negociar o de minimizar los hechos (papá está de viaje, mamá va a volver, él o ella, no lo hizo a propósito), para que el niño no sepa que sus padres han transgredido la ley, con la idea subyacente de que, si lo sabe, ese saber lo contaminará (tendrá vergüenza, se sentirá culpable, etc) o, incluso, hará otro tanto (de tal padre, tal hijo)”* (Eliacheff, 1994, pp. 59-60).

Por último, se considerará que historizar para el niño el daño producido por la vulneración de sus derechos y por la institucionalización, será también instaurar *lo simbólico* en un ámbito donde siempre se habla de *otros*. De modo tal, contarle los hechos al niño posibilitará *“significar la ley y sus consecuencias sobre los padres”* (Eliacheff, 1994, p. 64) como en el propio niño; mientras que, a su vez, el discurso que sea formulado, dentro de sus posibles efectos, en gran parte valdrá más por *“el encuentro con el Otro (aquel que le atribuye un status de Sujeto), que por las informaciones que se cree que deben dar”* (Eliacheff, 2002, p. 65).

## B.2) LA MEMORIA

Desde sus inicios, la historia ha sido posible a través de diversas formas de la memoria: rituales, lugares, personas que en el acontecimiento y en la tradición se establecen como sus elementos. La palabra los revive contando sobre lo acaecido en esos tiempos ya pasados, así la historia nace en ese acto de rememoración.

La memoria hace posible la existencia de la historia. A través de la memorización se constituirá el recurso principal para la obra del historiador (Candau, 2006).

Ambas descritas en la teoría como *representaciones del pasado*, son su expresión, lo traen a escena, sin embargo, apelando a trayectos diferentes. La historia en su pretensión de ciencia investigará el pasado dirigiéndose a los archivos que puedan ser contrastados con el material que “guarda” la memoria, fuentes de información que hablen sobre cómo sucedieron los hechos; en cambio, la memoria será la expresión de lo vivido por los sujetos, el reservorio de aquello que los ha marcado y que está dispuesto a ser recordado y modificado desde la propia subjetividad.

De este modo, siguiendo las diferencias que nombra Jöel Candau (2006) se dirá que la historia como ciencia *“tiene como objetivo la exactitud de la representación”* (p. 56) mientras que la memoria, *“lo único que pretende es ser verosímil”* (p.56). En tal

sentido, “*si la historia apunta a aclarar lo mejor posible el pasado, la memoria busca, más bien, instaurarlo, instauración inmanente al acto de memorización*” (Candau, 2006, p. 56).

Expresado de esa manera, el trabajo de la historia tendrá en sí el poder de legitimar, más la memoria, ante todo, será *fundacional* (Candau, 2006). En efecto, es precisamente porque la memoria instaure un pasado, en el acto de recordar, que el sujeto puede reconocerse: hablar de sus orígenes e identificarse a través de lo vivido.

La memoria introducirá al sujeto en el tiempo y en el espacio, será para los hombres la facultad o único recurso “*para significar el carácter pasado de aquello de lo que declaramos recordarnos*” (Ricoeur, 2008, p. 62).

Asumiendo dichas diferencias, la memoria no puede considerarse lo mismo que la historia, ni viceversa; sin embargo, toda historia para formularse necesitará de un trabajo que involucre la rememoración.

Desde el psicoanálisis se pueden rescatar una serie de ideas que enriquecen y complementan la noción de memoria, permitiendo una mayor comprensión desde la psicología. Para ello se han de rescatar de manera sintética los elementos que contribuyen a dilucidar los procesos relativos a la constitución de la memoria, poniendo de relieve su incidencia en la subjetividad.

Para comenzar, resulta interesante detenerse en la particular atención que desde sus inicios el psicoanálisis pone en “el pasado”. Identificándolo en el presente como aquello que retorna para dar lugar a “algo” aparentemente olvidado, el pasado será la expresión para designar aquello que ha dejado marcas en el psiquismo y que da cuenta sobre determinados acontecimientos.

En términos generales, la memoria será articulada bajo la acción del mecanismo de *la represión*. La represión actuará allí donde lo inscrito en el psiquismo se hace displacentero e inaceptable para la conciencia del sujeto. Por consiguiente, la representación de dicha huella mnémica será rechazada y apartada de la conciencia, siendo su expresión marginada al terreno de lo inconsciente, en donde estas huellas permanecerán de un modo latente esperando su oportunidad para poder retornar.

La memoria desde esta comprensión “*se convierte en el campo cerrado en donde se oponen dos operaciones contrarias: el olvido, que no es pasividad, pérdida, sino una acción contra el pasado; la huella del recuerdo, que es el regreso de lo olvidado, es decir una acción de ese pasado siempre obligado a disfrazarse*” (De Certeau, 2007, p. 23). De ese modo, se entenderá que “*la reactivación de las huellas induce el retorno, deformado, de aquello que en determinado momento estuvo,*

*inaccesible ahora en su forma original pero de lo cual subsisten vestigios modificados*" (Green, 2001, p. 47).

La preocupación constante del psicoanalista será el dar con aquello que por la acción de la represión ha sido deformado, no sin inconvenientes. La dificultad estará en *"saber exactamente lo que la huella primera "quería decir"*" (Green, 2001, p. 54) en relación a los hechos y sucesos sobrevenidos en la primera infancia. *"Querer decir"* que da cuenta en el discurso del sujeto la intención de un *"querer-significar"* lo retornado, ahora *"sólo captable bajo la forma de un "resto" que perdura, bajo una forma difícilmente comunicable, cuando se ha intentado decirlo con palabras"* (Green, 2001, p. 54).

De este modo, los recuerdos serán percibidos como *"imágenes"* transformadas del pasado: difícilmente concebidos como huella pura de lo acontecido y registrado de antaño, perturbados por los afectos serán también una huella *"falsificada"* (Candau, 2006).

El recuerdo, por lo tanto, será aquí entendido como *"una elaboración novelada del pasado, tejida por los afectos o las fantasías, cuyo valor, esencialmente subjetivo, se establece a la medida de las necesidades y deseos presentes del sujeto"* (Guillaumin, 1968 citado en Candau, 2006, p. 18).

En definitiva, el trabajo con y a través de la memoria supone al menos dos cuestiones: un sujeto que se remonta al pasado, a las *"escenas primitivas"* vividas de niño, y un trabajo por medio del lenguaje con esos pedazos o restos de *verdad*<sup>56</sup>, *"relativos a esos momentos decisivos cuyo olvido se organiza en sistemas psicológicos y cuya reminiscencia introduce posibilidades de cambio en el presente"* (De Certeau, 2007, p. 26).

Todo recuerdo, en efecto, tomará una dirección posible en el marco de una polisemia. Lo recordado adquirirá su significado en una *progresión del sentido*, *"vuelta atrás que incrementa retroactivamente el contenido que tenía inicialmente"* (Green, 2001, p. 55) un acontecimiento psíquico.

Considerando el aporte de Maud Mannoni (1992), se entenderá que en todo surgimiento de una historia, *"el drama subjetivo que en el plano imaginario cobra valor*

---

<sup>56</sup> Al respecto, en palabras de Green (2001), puesto que la huella antigua ha sufrido múltiples deformaciones, la verdad buscada y postulada será siempre ilusoria, *"no refleja las condiciones reinantes en el momento de la inscripción y que se han perdido para siempre, sin reconstitución posible (...)* Esta verdad, debemos resignarnos a construirla, antes que descubrirla. De ahí la importancia de un reconocimiento que, a falta de rememoración, se fundará en una convicción" (p. 47).

*de trauma (...), nace en un après coup*" (p.10). La represión, que ha marcado al sujeto ahí donde las palabras han faltado, deja los restos de memoria abiertos a resignificación. Dicho eso, el camino de un análisis intentará, ante todo, *"abrir al sujeto las vías de acceso a un saber que le fue sustraído"* (Mannoni, 1992, p. 10), en otras palabras, permitirle al sujeto darle sentido a su palabra.

Ahora bien, para ir retomando lo que aquí atañe al trabajo con la primera infancia, a continuación las nociones expuestas deberán ser repensadas. Entonces, *¿cómo pensar un trabajo de memoria en la primera infancia?*

En primer lugar, desde la literatura y a partir de lo que la experiencia enseña, se puede identificar que hablar de niños es hablar *de desarrollo, de constitución, de estructuración del psiquismo*. Se tratará, en tal sentido, de un ser "en devenir hacia" cierta condición que hará de él la diferencia con el animal, es decir, un ser humano.

De este modo, el niño en tanto devenir ha de ser el destinatario de una variedad de cuidados que procurarán la conservación y crecimiento de un cuerpo saludable, primer medio de comunicación del bebé con lo que se puede nombrar *mundo*<sup>57</sup> para él.

Así, caracterizando al niño pequeño como una manera de ser en el mundo propia del individuo que en la expresión de sus vivencias carece del uso de las palabras y sólo dispone de su cuerpo, entonces a este pequeño le será preciso contar con alguien que le permita vivir (Mannoni, 1992).

En palabras de Piera Aulagnier (2001), *"vivir es experimentar en forma continua lo que se origina en una situación de encuentro"* (p. 30). En la situación particular del niño pequeño ese encuentro es con un discurso, un espacio de realidad, un espacio psíquico que no lo han esperado para existir, que se le anticipan tanto en sus posibilidades de respuesta como *"a lo que puede saber y prever acerca de las razones, el sentido, las consecuencias"* (Hornstein, 1991, p. 41) de aquello que en ese encuentro lo afecta.

El infans<sup>58</sup>, por lo tanto, ha de enfrentarse a un portavoz que lo enuncia para dar lugar a su existencia. Por consiguiente, durante la primera etapa de la vida infantil

---

<sup>57</sup> Entendido como aquello que rodea al niño, en palabras de Janin (2011a) *"la realidad de un niño pequeño es la realidad psíquica de aquellos investidos libidinalmente, de los que lo alimentan, cuidan y erotizan"* (p. 60).

<sup>58</sup> Tomando la concepción de Piera Aulagnier (en Hornstein, 1991), el infans se encontrará antes del advenimiento del yo. El infans *"propone al investimento de la madre su cuerpo, prestándose a ser hablado por los enunciados maternos, pero que también le ofrece a ese discurso su realidad anatómica, su aspecto, su funcionamiento fisiológico que marcan un límite a la omnipotencia del discurso materno y que obligan a este discurso a confrontarse con*

los acontecimientos que se puedan llamar significativos serán signados, hablados e interpretados por *un otro*<sup>59</sup>, de los cuales sólo éste tendrá la memoria (Aulagnier, 2003).

El niño pequeño, en la versión que sobre él propone ese otro *“puede oír un relato que cuenta el pasado de un amante-amado, puede oír una historia dolorosa que lo identifica al que ha sido para los demás una causa de sufrimiento, puede creer oír las palabras del oráculo que le revela si hadas o brujas se inclinaron sobre su cuna”* (Aulagnier, 2003, p. 198), y así puede apropiarse de *“una versión discursiva que cuenta, que le cuenta, la historia de su comienzo”* (Aulagnier, 2003, p. 198).

Por lo tanto, la memoria para la primera infancia será ante todo una memoria prestada. Una versión propuesta por otros de la cual el sujeto sólo ha de conservar marcas ya sea de amor, de acogida, de deseo, o bien de rechazo y dolor, pero de las que ignorará lo relativo a *“qué tiempo, en qué lugar y por qué razón”* (Aulagnier, 2003, p. 198) sucedieron.

Desde esta perspectiva la posibilidad de un niño de contar con otro hará la diferencia. La presencia de un adulto que *“pueda ayudar a fijar los recuerdos en la memoria del niño”* (Marchant, 2010, s/p) hace que lo vivido no desaparezca de la memoria histórica (de lo que puede ser contado) evitando que queden *“sólo imágenes, vagas sensaciones, que no logran dar una mínima consistencia a los recuerdos y sensaciones experimentados”* (Marchant, 2010, s/p). En efecto, *“si los adultos pueden metabolizar sus pasiones, tolerar sus propias angustias y contener al niño, le irán dando un modelo que le posibilitará pensar”* (Janin, 2011a, p. 22).

El procesamiento de las huellas de la memoria implicará ir armando redes representacionales vehiculizadas por la palabra para expresarse en pensamiento. Así, en la medida que el niño va adquiriendo el uso del lenguaje, periodo en el que comienza a hablar, las huellas mnémicas podrán ir siendo asociadas a inscripciones de lenguaje susceptibles de ser rememoradas (Green, 2001).

Ahora bien, teniendo en cuenta lo hasta aquí expuesto, *¿qué implicancia puede tener el registro de la memoria en el trabajo con niños de la Residencia?*

Para comenzar, *“un niño que vive un periodo de tiempo en una institución corre el serio riesgo de perder los registros, las huellas, las imágenes de los acontecimientos relevantes de su historia personal”* (Marchant, 2010, s/p). Y la razón principal por la

---

*aquello que puede tener de ilusorio su convicción de conocer las necesidades del infans, de adivinar las respuestas que él espera”* (p. 42).

<sup>59</sup> Pensado como la madre o sus sustitutos en esa función.

que esa memoria de vida puede naufragar se constituye en la estructura misma de la institución (Marchant, 2010).

La vida en una institución es por excelencia la vida en discontinuidad. Su trabajo lo realiza descomponiendo roles y funciones propias de un entorno familiar natural. Los lugares, los cuidados, las personas, las voces se fragmentan para el niño, éste recibe el cuidado de numerosas personas según los turnos que la institución ha instalado (tanto para cuidadoras como para familiares). Así, la coherencia no sólo se disuelve en los tratos sino también en la memoria del niño. (Marchant, 2010, s/p).

De modo tal, si es que se lo realiza, cualquier registro, o bien, relato que se haga en función de lo vivido por el niño *“quedará fragmentado inevitablemente dado que lo que resulta relevante para un cuidador no es necesariamente relevante para otro cuidador, por lo que, la construcción de esta historia queda hecha como una trama caleidoscópica, antes que un conjunto ordenado de hechos que adquieren un sentido en función de determinados puntos de referencias”* (Marchant, 2010, s/p).

Las personas responsables del cuidado y bienestar de los niños así como los lugares que son testigos de su cotidianidad, han de configurar las situaciones que se recordarán, vale decir, un espacio vivido, mundos compartidos, bajo el cual algo aconteció (Ricoeur, 2008).

En este punto se ha de identificar otro aspecto de interés para el trabajo con la memoria. Entre el registro corporal y la inscripción de los lugares existe un vínculo, relación entre recuerdo y lugar, que encuentra su garantía en aquellos *“actos tan importantes como orientarse, desplazarse, y, más que ningún otro, vivir en...”* (Ricoeur, 2008, 62). En efecto, *“no es por descuido por lo que decimos de lo que aconteció tuvo lugar”* (Ricoeur, 2008, p. 62).

Los lugares almacenan objetos y momentos, por lo que la institución como un lugar para el niño en donde vivir será también parte de sus experiencias y de sus recuerdos, de ahí su importancia.

Siguiendo esta lógica, en la medida en que recuerdo y lugar se vinculan, es que en el punto de unión entre memoria e historia se introducirá otro elemento en relación: la datación, cuestión paralela a la localización. *“Datación y localización constituyen, a este respecto, fenómenos solidarios que muestran el vínculo inseparable entre la problemática del tiempo y del espacio”* (Ricoeur, 2008, p. 63). En este sentido, se ha de considerar todo esfuerzo de memoria, en gran parte, como un esfuerzo de datación.

De ello, registrar la historia de un niño respetando la memoria será responder a las preguntas que insertan el espacio-tiempo: ¿en qué momento?, ¿cuánto duró eso?, ¿desde hace cuánto?, ¿en qué edad?, son algunos de los ejemplos.

En definitiva, aunando lo hasta aquí expuesto, se dirá que cuando un sujeto tiene la posibilidad de pensar su pasado y su vida, en ese acto de memoria construye una biografía, es decir, se hace de un relato de vida. A ello pertenece *“la aptitud específicamente humana que consiste en poder darse vuelta hacia el pasado propio para hacer un inventario con él, poner en orden y dar coherencia a los acontecimientos de la vida que se consideran significativos en el momento del relato”* (Candau, 2006, p. 101). A través del relato (que se le cuenta y luego se cuenta) el sujeto pone su esfuerzo en estabilizar su mundo de manera tal que sea verosímil y previsible, hilando vivencias y dándole sentido a los proyectos personales. De este modo, *“la sucesión de los episodios biográficos pierde su carácter aleatorio y desordenado para integrarse en un continuum tan lógico como sea posible, cuyo punto de origen y punto de llegada están constituidos por el propio sujeto o, eventualmente, su familia (las raíces), su clan, su país (los mitos fundacionales)”* (Candau, 2006, p. 101).

La posibilidad de reparación estará justamente en poder hacer posible esa trama para el niño vulnerado. *“No hay convivencia posible si no se asienta honrando la memoria de quienes han visto vulnerados sus más elementales derechos y restituidos sus injustos sufrimientos. Hacer ese camino no es siempre fácil, pero es la única salida para un futuro mejor”* (Azkarraga, 2005, p. 14).

Respondiendo a la máxima propuesta por Freud *“lo que no se dice se actúa, lo que no se recuerda se repite”* (Marchant, 2010, s/p), un trabajo por la memoria al igual que con la historia, será un trabajo relativo al reconocimiento y representación de la verdad: subjetiva, personal o biográfica, para que aquello que tanto dolor ha causado no vuelva a repetirse.

Por lo tanto, en palabras de Tzvetan Todorov (2000), *“la recuperación del pasado es indispensable”* (p. 8), abre la posibilidad de duelo y elaboración de las huellas para hacer de la memoria de un pasado la *“garantía de la existencia de un presente”* (Aulagnier, 2003, p. 197).

### B.3) IDENTIDAD E INTERPRETACIÓN

La pregunta por el trabajo con y por la memoria ha develado la importancia que este tiene para que un infans pueda advenir sujeto; posición singular introducida por el reconocimiento de un otro que inserta al niño en el lenguaje a través del cual éste

puede hacerse de las palabras que le permitan pensar y significar sus experiencias. En la medida que el niño se va apropiando de esas palabras hará de ellas los primeros referentes de sí mismo. Por consiguiente, un trabajo que apele a reconstruir la memoria es un trabajo que no podrá ser independiente a la construcción de una identidad.

Memoria e identidad se relacionan estrechamente, tanto así que todo intento por describirlas de manera separada corre el riesgo de pasar tan sólo por una mera pretensión intelectual. Ahora bien, con el fin de dar cuenta de ciertos “procesos” psíquicos, aquí será pertinente mantener un grado de distinción, para poner de relieve los elementos que hacen de su relación algo imprescindible para el sujeto.

La premisa que guiará estos planteamientos expresa que no es posible hablar de identidad sin considerar las facultades de la memoria. En otras palabras, *“no puede haber identidad sin memoria (como recuerdos y olvidos), pues únicamente esta facultad permite la conciencia de uno mismo en la duración”* (Candau, 2006, p. 116).

El derecho a la identidad, en este sentido, estará resguardado siempre y cuando se aseguren aquellas “operaciones” relativas al trabajo por la memoria que promueva la distinción del sujeto, una subjetividad. Al respecto, se ha de entender que *“el derecho a la identidad emana de una necesidad básica del hombre, que es aquella de tener un nombre, una historia y una lengua: voz de la familia que al transmitirse nos humaniza como sujetos y nos da un lugar en el linaje”* (Rosseaux, 2005, p. 106), y así en la sociedad.

Considerando los significados que adquiere el concepto de identidad para algunos autores (Ricoeur, 2008; Candau 2006; Hornstein et. al., 1991; Rosseaux, 2005), llama la atención su acepción en al menos dos sentidos: por un lado, alude a la idea de restitución de lo igual en tanto “idéntico a”, mientras que, en otro plano, designa la permanencia de un conjunto de elementos que permiten a un sujeto, grupo, comunidad, etc. asirse de un “rasgo” que ante todo lo inscribe como diferencia en relación a los demás (otros sujetos, grupos, comunidades, etc.). En concordancia, sobre aquello que en su particularidad se repite y se conserva, se podrá decir que goza de identidad.

Así, la identidad como concepto *“contiene la idea de cierta coagulación en su estructura, de una fijeza que permite al sujeto asirse de una referencia”*, sin embargo, *“si la identidad se sostiene en aquello que instaure la diferencia entre sujeto y otro, podemos suponer entonces que toca una huella, lo uno del sujeto, su rasgo unario”* (Rosseaux, 2005, p. 116).



El acceso a la identidad, en primer término, será la posibilidad de contar con referentes que den cuenta de lo propio, de aquello que singulariza pero que también incluye dentro de una cultura y una sociedad. ¿De dónde vengo?, ¿quién soy? son preguntas que a travesarán a todo sujeto (Rosseau, 2005, p. 117). En este sentido, parafraseando a Todorov (2000), *“guste o no, la mayoría de los seres humanos experimentan la necesidad de sentir su pertenencia a un grupo: así es como encuentran el medio más inmediato de obtener el reconocimiento de su existencia, indispensable para todos y cada uno (...) soy alguien, no corro el riesgo de ser engullido por la nada”* (p. 22).

De este modo, los conceptos de permanencia, de pertenencia y de diferenciación, en conjunto darán forma a la noción de identidad. Relativos a la experiencia que resulta en el sujeto de su relación al tiempo y al encuentro y confrontación con el otro, la identidad implicará complejos procesos psicológicos que han de dar cuenta de su dinamismo y constante producción.

Por ende, *¿cómo pensar un trabajo por la identidad?*, y de manera particular para la primera infancia.

Para efectos de esta exposición, se retomarán de la perspectiva psicoanalítica algunas nociones teórico-clínicas que permiten pensar desde el ámbito psicológico los elementos que se ponen en juego cuando se habla de construir, resguardar y defender la identidad individual de los sujetos.

En primer lugar, hablar de identidad será referirse a un conjunto de movimientos psíquicos desencadenados en el encuentro temprano con otro, donador de enunciados y portador de los dictámenes de lo social, que implicarán la renuncia paulatina de aquellos soportes que han permitido plantearse, en un primer momento, cómo ser para luego iniciar una búsqueda de nuevos referentes a tener.

Designado como *proceso identificador*, desde el psicoanálisis tiene sus inicios en el momento que todo niño deja a un lado *“los objetos que, en una primera época de su vida, representaron los soportes conjuntos de su libido objetal y narcisista, objetos que le han permitido plantearse cómo ser y designar a los objetos codiciados por su tener”* (Hornstein, 1991, p. 72). Objetos que, a su vez, han vehiculizado su encuentro con el mundo y otorgado las bases para la configuración de una nueva instancia psíquica designada como el Yo<sup>60</sup>.

---

<sup>60</sup> Tomando la descripción que señala Hornstein (1991) aludiendo a lo desarrollado por Freud en su obra, el Yo será definido apelando al triple registro de la metapsicología: *“desde el punto de vista tópico, se encuentra en una relación de dependencia, tanto respecto de las reivindicaciones del ello, como de los imperativos del superyó y de las exigencias de la*

Básicamente, todo proceso identificatorio supone un trabajo desde el Yo. A través del lenguaje el Yo se expresa, *“lo decible constituye la cualidad característica de las producciones del yo”* (Hornstein, 1991, p. 63), por lo que, por medio de la elaboración realizada por el Yo, el niño podrá nombrar imágenes y afectos, adquiriendo la capacidad de reflexionar sobre sí mismo, *“de reconocerse mediante la asunción de cierto número de enunciados identificatorios”* (Hornstein, 1991, p. 63). En concordancia, en el Yo se reunirán un complejo conjunto de identificaciones provenientes de los enunciados que sobre el infans han formulado los otros significativos.

Lo relevante, es que para el Yo es indispensable contar con un número mínimo de referentes estables en donde se pueda anclar y de los cuales su memoria le garantice su permanencia (Hornstein, 1991). Puntos de referencia que el Yo adquiere en la anticipación que de la experiencia del niño hace el otro a través de sus propios enunciados identificatorios (Hornstein, 1991). El niño así forjará una identidad que refiere, en parte, a un orden de lo simbólico transmitido por los enunciados de los progenitores en tanto sujetos representantes de la “*exterioridad*”<sup>61</sup>, y, en parte, por los deseos y expectativas que del niño tienen sus progenitores, familiares, otros privilegiados de su amor.

El Yo, de esta manera, será “portador” de aquellas piezas que garantizan al sujeto sus puntos de certeza (identificación simbólica) y de las “piezas aplicadas” producto de la imagen esperada e investida por la mirada de los destinatarios de sus demandas (otros significativos) (Hornstein, 1991). En este sentido, para ir haciéndose de una identidad, el Yo del niño articulará un doble reconocimiento: el reconocimiento a través de las imágenes que tiene de sí mismo y el reconocimiento de él mismo desde la mirada de los otros.

Dicho así, *“lo propio del trayecto identificatorio, mientras un identificante permanece vivo, es no quedar nunca cerrado, pero tiene que poder anclar en un punto de partida fijo para que el viajero se oriente por él, descubra el sentido de la*

---

*realidad. Aunque se presenta como mediador y encargado de los intereses de la totalidad de la persona, su autonomía es relativa. Desde el punto de vista dinámico representa el polo defensivo del conflicto que pone en marcha una serie de mecanismos de defensa activados a partir de la señal de angustia. Desde el punto de vista económico permite el pasaje de la energía libre (proceso primario) a la energía ligada (proceso secundario) (p. 61).*

<sup>61</sup> Se entenderá que los enunciados identificatorio, enunciados atravesados por lo simbólico y que plantean para el yo un carácter de exterioridad. En tal sentido, *“el proceso identificatorio tiene una determinación simbólica presente en el inconsciente de los padres”* (Hornstein, 1991, p. 76).

*trayectoria, y en la doble acepción del término, a saber: de dónde viene, dónde está detenido, hacia dónde va*” (Aulagnier, 2001, p. 201).

El acceso del niño a la categoría del futuro será posible por medio del *proyecto identificador*. Junto a las nuevas referencias que modelan su imagen, el Yo se abre camino al futuro en la medida que puede *“proyectar en él el encuentro con un estado y un ser pasado”* (Hornstein, 1991, p. 74). Así, *“el Yo esboza su propia temporalidad, invistiendo un espacio- tiempo futuro y la diferencia de sí mismo a sí mismo. La apropiación de un anhelo identificador que tenga en cuenta este no retorno de lo mismo es una condición vital para el funcionamiento del Yo”* (p. 74), siendo la característica principal de este proyecto “yoico”.

Ahora bien, retomando las nociones de historia y memoria, es entonces que la noción de identidad como una posibilidad de cambio y transformación se vuelve una “herramienta útil” e imprescindible (Marchant, 2010).

*“La entrada en escena del yo es simultáneamente la entrada en escena de un tiempo historizado”* (Hornstein, 1991, p. 65). Dicho de otro modo, *“el proceso identificador es la cara oculta de ese trabajo de historización que transforma lo inaprehensible del tiempo físico en un tiempo humano, que reemplaza un tiempo perdido definitivamente por un discurso que lo habla”* (Aulagnier, 2001, p. 190).

Por consiguiente, en el uso del lenguaje se desplegará una actividad de pensamiento ahora bajo la forma de una *labor interpretativa* aplicable a la realidad en cuestión. Interpretar, en este sentido, es comunicar un pensamiento, es crear sentido y dotar de significaciones a aquello que se trae al presente por medio de un relato (Aulagnier, 1976, en Hornstein, 1991).

Pensado así, *¿qué implicancias puede tener para el niño de la Residencia el trabajo por la identidad?*

En el curso de un trabajo terapéutico con niños de la residencia, identidad e interpretación se ponen en tensión. Para construir la primera es imprescindible contar con la segunda, si el trabajo con el niño se dirige a elaborar vivencias de su historia que hoy hacen eco y producen malestar.

Al respecto, todo niño que vive en una institución residencial ha sido separado física y afectivamente de sus padres o figuras significativas. Algunos tendrán la suerte de recibir visitas uno o dos veces por semana durante tres horas, más otros para siempre dejarán de ver a su familia de origen. El lazo es interrumpido y ante la falta de referentes, de los enunciados que proporciona la familia, el niño también queda al margen de la filiación: es castigado por el sólo hecho de haber nacido y por lo que

representa para quien lo ha maltratado (Eliacheff, 2002). *“El niño se entera, generalmente en un segundo momento, de que sus padres ya no tienen ningún derecho sobre él. ¿Por qué? Porque han cometido un acto tan grave que la sociedad ha declarado que ni siquiera eran ya dignos de ser padres, es decir, de haberlos engendrado”* (Eliacheff, 1994, p. 147). Sin duda esta herida simbólica será de aquellas marcas que acompañarán al sujeto toda la vida, sin embargo, exige al menos el respeto de los orígenes del niño en tanto posibilidad de constituirse en la ley (como parte de un orden social-simbólico). De modo tal, por ejemplo, *“el apellido no puede ser uno entre tantos otros: designa a un sujeto y no a un objeto”* (Eliacheff, 1994, p. 69), a un sujeto que ha podido vivir gracias a sus padres por el hecho de haberlo engendrado, más allá de lo que hayan hecho a continuación.

Por otra parte, *“toda rotura en el tiempo con respecto a las personas amadas, toda rotura en el espacio con respecto a los lugares de seguridad conocidos desde el nacimiento, pero sobre todo entre los tres meses y la edad de la marcha deliberada confirmada, es rotura del sensorio tranquilizador fundador para el narcisismo. Para el sensorio mínimo del niño, tiempo y espacio simbolizan su existencia cohesiva de individuo anónimo con buena salud física y de sujeto simbólico en intercambio de lenguaje”* (Dolto, 2009, p. 283). Lo relevante es que *“el niño se fija en ese espacio-tiempo humanizado por el vínculo de convivencia que concilia su deseo con la presencia conocida; y el trauma, diferente según cada niño, es deformativo, sea de su salud, sea de su psiquismo, sea de cohesión dinámicamente articulada”* (Dolto, 2009, p. 283).

En palabras de Maud Mannoni (1994), se podrá decir que *“el sujeto, que ha perdido sus puntos de referencia, queda en situación de desamparo, no pudiendo distinguir entre él mismo y el mundo exterior”* (p. 16). Desamparo caracterizado por el sentimiento de extrañeza, pone de manifiesto aquello que en la ausencia de elaboración se ha fijado en el psiquismo y sobreviene continuamente para ser repetido (Mannoni, 1994).

Cuando nada se dijo, cuando poco o nada ha sido verbalizado, cuando los actos que han dejado marcas sobre el psiquismo no se reconocen -sobre todo en el caso del maltrato-, la experiencia demuestra que esta omisión *“no es sólo ineficaz en la realidad sino patógeno para los individuos a lo largo de varias generaciones”<sup>62</sup>*

---

<sup>62</sup> Michel Tort (2001) en un intento por exponer las últimas temáticas relativas a las discusiones teórico-clínicas en psicoanálisis, señala la relevancia que ha tomado las relaciones precoces entre padres e hijos. Al respecto, advierte sobre la influencia de las proyecciones

(Eliacheff, 1994, p. 59). Al silenciar un pasado éste no encuentra inscripción en la memoria simbólica, por lo que el reconocimiento de ese acontecimiento en la vida del sujeto puede abrir *“la posibilidad de comenzar un proceso de asunción de esa historia y de construcción de una nueva identificación”* (Rosseaux, 2005, p. 117).

Todo evento será reconocido en la medida que se lo enuncia. El lenguaje, en ese sentido, constituirá la vía regia y *“única posibilidad para dar lugar a la elaboración, de experiencias con predominio de dolor y de pérdida, que nos dan las claves y el acceso a una simbolización de historias y experiencias compartidas”* (Rother de Hornstein, 1991, p. 257).

No obstante, aquello que se enuncia para que el niño pueda pensar su historia es transformador en tanto corresponda a *“relatos de verdad”*. Justamente *“lo que demanda el niño desesperado (por la brusca pérdida de todo punto de referencia identificadorio) es la palabra precisa, esa “palabra maestra” que invoca en estado de crisis, para que a través de ella pueda conquistarse el dominio sobre algo: el niño reclama el derecho de comprender lo absurdo que le sucede en determinada reacción agresiva suya”* (Mannoni, 2007, p. 30).

Palabra que no dice cualquiera, ni cualquier cosa en cualquier circunstancia, sino que es formulada por *“una persona inscripta en un cuadro simbólico claro y que se aproxima muy de cerca a la verdad del sujeto”* (Eliacheff, 2002, p. 63). En este sentido, según quién emita cierto discurso y desde qué lugar lo pronuncie producirá o no distintos efectos en el niño.

Caroline Eliacheff (2002), advierte a toda persona que trabaja con la infancia vulnerada y con niños en general, que *“estas palabras verdaderas sobre el origen deben ser dichas desde el nacimiento; si los padres biológicos no pueden hacerlo, “cualquier” persona que se sienta con la capacidad de hablar al niño y que pueda testimoniar su historia debe sentirse implicada en una urgente intervención, en una urgencia de palabras”* (p. 41).

Contando con esas palabras entonces será posible acceder a una modificación del vivenciar en el presente. Interpretar, por ende, será también posibilitar *“la construcción de alguna ficción que habilite otra existencia, momento de pasaje de otra lógica, de otro lugar, otro espacio”* (Olivares, 2005, p. 38). De este modo, sin pretender

---

identificadorias de los padres sobre sus hijos, indicando que cuando un evento ha sido mal simbolizado en una generación, *“incumbe a la siguiente metabolizarla laboriosamente. Las huellas del resto parental no simbolizado producen una alteración en la simbolización de las experiencias libidinales del niño”* (p. 83).

engañar, la ficción hará las veces de límite, de un “*entre posibilizador*”<sup>63</sup> para poder pensar determinadas cosas en relación a *la verdad*<sup>64</sup>.

Pensado de esta manera, aquello que puede ser traumatizante para el niño no es tanto la confrontación con una realidad (verdad) penosa, sino la confrontación con la “mentira” (fantasía) del adulto. “*Lo que lo perjudica no es tanto la situación real, como aquello de esa situación que no ha sido verbalizado con claridad*” (Mannoni, 1996, p. 94).

En definitiva, la interpretación tanto enunciada por otro, en este caso el terapeuta o acompañante, así como la propia interpretación que pueda hacer el niño de aquello que recuerda y de lo que se le cuenta, tendrá un efecto reorganizador sobre sus vivencias y enunciados identificatorios “*por los que el yo se define como yo pasado, yo actual, y como enunciante de un anhelo concerniente a su futuro*” (Hornstein, 1991, p. 86).

El acto de recordar no sólo traerá a la memoria particulares eventos, sino además permitirá a todo sujeto formar secuencias significativas. “*Es ser capaz de construir la propia existencia en la forma de un relato del cual cada recuerdo es sólo un fragmento*” (Hornstein, 1991, p. 87), sin pretender en ese acto de recordar reproducir el pasado tal cual fue en esos momentos.

Se trata de interpretar y de reinterpretar el pasado para, en su modificación, “*romper*” con las fijaciones, las conductas repetitivas, la huida ante lo imprevisto, la negación; *deconstruir una realidad que se volvió rígida, sustituyéndola tanto en relación consigo mismo como con los otros*” (Rother de Hornstein, 1991, p. 238), apelando a las posibilidades que introduce el encuentro del niño con un espacio o disposición psíquica antes nombradas.

### C) *CONSTRUYENDO EL LIBRO DE VIDA: LA HISTORIA DE MURIEL*<sup>65</sup>.

Muriel es una niña que desde sus dos años de edad ha vivido en diferentes momentos al interior de una institución residencial. Actualmente tiene 5 años y 3

---

<sup>63</sup> Noción extraída de Olivares (2005), este “entre” será la “*construcción de cierta distancia psíquica necesaria hacia ese trauma histórico, posibilitando que el analizante se convierta en el personaje de su propia experiencia narrativa ficcional*” (p. 39).

<sup>64</sup> En este sentido, “*la verdad particular que se construye a partir del impacto que cada acontecimiento produce en cada sujeto, lo despoja de ese principio de la verdad absoluta, para enfrentarlo a una verdad no-toda*” (Badiou, 1999, citado en abuelas, año, p. 117)

<sup>65</sup> Respetando la confidencialidad de los niños y de las personas en general involucradas en este caso, los nombres que se mencionan no corresponden a los nombres reales.

meses, formando parte del llamado grupo de “*los niños grandes*” de la residencia Casa Catalina.

Siendo caracterizada como la niña que “*ha sufrido demasiado*” por las reiteradas separaciones y reingresos al Hogar, se me convoca para comenzar un proceso de acompañamiento terapéutico con Muriel. Tomando lugar como la tercera experiencia de acompañamiento en el contexto de mi práctica profesional, el equipo técnico me “introduce” en la situación familiar y judicial de esta niña.

Hija de madre y padre con consumo problemático de alcohol, Muriel ha tenido que ser ingresada tres veces al sistema residencial perteneciente a la red SENAME. En un primer momento, fue internada en la Residencia Casa Nacional del Niño, y luego, las últimas dos veces, Muriel ha permanecido en el Hogar de Lactantes y Preescolares Casa Catalina.

Su vida institucionalizada se puede resumir en un conjunto de quiebres precedidos por una cantidad considerable de intervenciones enfocadas a resolver la inestable situación psico-social de la madre en relación a su enfermedad (alcoholismo crónico). Desde la integración a grupos de rehabilitación, hasta la instalación de un *pellet* en el estómago de la madre, no pudieron evitar el regreso de Muriel a la vida de la Residencia.

Sin ser maltratada físicamente, Muriel es testigo de una realidad violenta que la deja continuamente a la deriva: a su corta edad no puede contar con la contención, cuidado, lucidez, ni presencia de sus padres y en particular de la madre. Situación que se traduce en que la madre ya no sea más opción para que Muriel pueda egresar del Hogar.

Agotadas casi todas las posibilidades, a fines del año 2009 Muriel es recibida por una tía paterna, que enterada de su situación, la lleva a vivir con ella a su casa en el sur del país. Sin embargo, como todo proceso que no ha contemplado el tiempo de elaboración y de duelo necesario para un niño ante tal radical cambio y separación, antes de 6 meses la ausencia de un proceso de reparación no dejó de hacer notar sus primeras manifestaciones. Muriel se había vuelto, en palabras de su tía, una amenaza para la integridad de su familia. Presentando conductas de alto riesgo y agresivas hacia sí misma como hacia su tía, Muriel es devuelta<sup>66</sup> al Hogar Casa Catalina.

---

<sup>66</sup> Legalmente los niños que pueden ser adoptados, ya sea por familia extensa u otra familia, tienen un periodo de “prueba” durante seis meses. En ese transcurso de tiempo, por razones que indiquen una “incompatibilidad” entre la familia y el niño, o bien, por razones de desadaptación, el niño en cuestión puede ser reingresado a la institución. En efecto, la residencia debe conservar durante esos seis meses la plaza del niño.

Se me cuenta que lamentablemente para Muriel no ha existido una instancia desde la cual se le haya contado detenidamente y con “tacto” sobre los eventos determinantes de su situación. Solamente algunas palabras ha tenido de su cuidadora significativa, quien antes de su segundo egreso le construyó un libro de vida. Sin embargo, ese libro “*se perdió en el sur*”, al no ser devuelto junto a Muriel.

Por su parte, la madre poco o nada ha podido articular para su hija sobre las razones que la han hecho volver a la institución, haciendo de las visitas un espacio para darle a Muriel algunos regalos, golosinas y expresiones de su amor, como abrazos, besos y “te quiero” reiterados. En palabras de la madre “*me da pena, no sé cómo contarle a la Muriel las cosas que le cuento a usted*”.

Respecto a su familia, hermana de dos hermanos y una hermana, Muriel es la menor y “*la única hija que la madre ha deseado cuidar y tener*”, en tanto fruto del amor con el padre. De sus hermanos, sólo recuerda al mayor; a su hermana la ha visto sólo una vez durante una visita, mas del otro hermano no tiene conciencia de su existencia. El padre, por su parte, desde el último ingreso de Muriel nunca más volvió a aparecer.

Distinguida por el equipo técnico y su cuidadora significativa como una niña tendiente a “*confundir mucho la realidad con la fantasía*”, Muriel les preocupa y llama la atención por su nivel de contención cuando se trata de expresar enojo o molestia frente a situaciones en las que directamente se ve afectada. En palabras de su cuidadora, Muriel es una niña que “*siempre se somete al juego de los demás (...) como si ella al decir algo tuviera el miedo de dejar de tener el cariño de la otra persona*”. Esto también es desplazado a la relación con la madre: “*...de hecho, Muriel es incapaz de enojarse con su mamá*”.

Se me advierte, además, que Muriel, a pesar de su corta edad, tiene un alto nivel de “lucidez” en relación al alcoholismo de la madre: cuando se le dice que no vendrá, bien supone el motivo de su ausencia aludiendo, en pocas palabras, al alcoholismo.

Por otro lado, me cuentan que los momentos de mayor estrés para Muriel son las despedidas de la mamá, desde su último ingreso al Hogar. Describiéndolo como estados de gran tristeza y desestructuración para Muriel, el personal a cargo de su cuidado no logra calmarla, y por falta de tiempo y paciencia, en varias oportunidades queda llorando en algún lugar de la casa, sin recibir mayor contención.

Así planteado el caso de Muriel, para el equipo técnico la urgencia de un acompañamiento pasa precisamente por comenzar a hilar las experiencias de esta



niña, por comenzar a recordar junto a ella su historia, reconstruirla para darle un lugar que le permita pensarse y valorar aquello por lo cual ha tenido que pasar.

De este modo, en Noviembre de 2010 conozco a Muriel. En eso entonces, una niña de 4 años, de ojos grandes y largas pestañas, mirada un tanto somnolienta, pelo oscuro y liso acompañados de una tez blanca. Saludable en términos generales, cursa el pre-kinder en un colegio de la comuna, en donde se desempeña con normalidad.

Emocionada con la idea de un acompañamiento para ella, en la primera sesión Muriel me dice *“yo nunca he tenido a una tía como usted, pero ahora estoy feliz porque voy a tener una tía sólo para mí”*, luego de haber escuchado las razones por las que desde ese día yo iría a verla semanalmente al Hogar. Poniendo en juego mi deseo por estar ahí, Muriel me invita rápidamente a salir al patio del hogar, alejándonos de los niños que en ese momento se encontraban en el salón de la casa.

Entre los recorridos que se dieron en esas primeras sesiones Muriel me enseñó el lugar donde dormía, me contó con quiénes compartía la pieza, mostrándome además algunos de sus juguetes y objetos de valor para ella, los cuales declaraba como parte de sus pertenencias. De manera natural tomaba de mi mano, o de las dos, me abrazaba, me miraba e inspeccionaba, a veces como perdida en algunos detalles de mi ropa. En esos momentos yo también la iba conociendo, a veces a través de la observación y otras veces agregándole a ello palabras y preguntas, intentando acompañar sus movimientos y expresiones.

En el transcurso de los primeros dos meses, Muriel instala un juego que sin un nombre en particular, cuando me invita a formularlo le llama el *“ir a cocinar”*. A través de este ir a cocinar, Muriel designaba a los participantes de la escena: en ocasiones me decía *“hoy tú serás la mamá”*, mientras que en otras era un papel que a ella le gustaba representar, quedando para el otro el papel de hija. Sin embargo, lo importante era cocinar y todo lo que ello implicaba: darse el tiempo de buscar objetos que hicieran las veces de mesa, sillas, platos, cucharas; darse el tiempo de pensar en lo que ella deseaba comer, de cómo quería prepararlo, para de a poco darse el espacio de traer a ese lugar algo de esos momentos junto a su mamá.

Fue así la primera vez que me habló de su familia, de sus hermanos, de su mamá y del papá que *“no me ha venido a ver”*. No sólo a través de este juego Muriel se permitió comenzar a recordar, sino también a probar y articular algunas hipótesis en relación a los problemas de sus papás. En ello una sola pregunta pasaba a primer plano sobre cualquier otra: *¿por qué estoy en este lugar?*

Desde ese momento, considero importante introducir para Muriel lo que sería su nuevo libro de vida.

El libro lo inicia con un dibujo junto a su nombre escrito con letra grande en la primera hoja, invitando a una de sus amigas a realizar una mariposa mientras ella hacia otro tanto con flores y un sol. Contemplando esta primera creación, Muriel se pasea con su libro mostrándoles a todos en la casa lo que “tía Mariana” le había llevado. No suelta el libro durante toda esa sesión, presentando cierta dificultad para dejarlo en el momento que ya lo debíamos guardar; me dice *“es que me lo quiero quedar”*. Retomando el propósito central de este libro como herramienta de trabajo, le cuento a Muriel que este libro guardará algo muy importante, su historia, sus dibujos, sus palabras, entre otras cosas. Por lo mismo y considerando su deseo de quedárselo, le aclaro que su libro estará en la oficina del equipo técnico guardado para poder ser cuidado, pero que ella puede ir por él cuando desee mientras esté acompañada por alguna de las cuidadoras o personas del equipo técnico<sup>67</sup>.

Desde eso entonces, Muriel no ha dejado de trabajar en su libro. En momentos que yo no estoy también lo pide, para abrirlo y hojearlo. Luego, lo devuelve a su lugar en la oficina. En cada sesión Muriel me pide que vayamos a buscar el libro, dándole un espacio dentro de esa hora semanal que dura el acompañamiento. Ante mi pregunta *¿qué es lo que quieres hacer hoy en tu libro?*, ella siempre tiene una respuesta: *“hoy quiero dibujar”*, o *“pegar stickers”*, o también *“escribir”* (en esto último ayudada por mí). De este modo, Muriel ha introducido en el libro a sus amigos del hogar, comenzó a aprender a escribir sus nombres y el suyo, así como las palabras mamá y papá; todas inscripciones de su interés. Los dibujos que realiza principalmente son sobre ella, sobre sus amigos y sobre su mamá. Los compone a su antojo practicando en ello nuevas fórmulas y colores. Cada creación de Muriel va acompañada de alguna palabra, de un relato que le cuenta de ese momento, así como de una fecha que orienta en el tiempo.

Así, le escribo y cuento sobre lo que ella me dice, y sobre aquello que en ocasiones yo pienso. Le escriben también las cuidadoras o personas del equipo técnico para hablar de ella, de su forma de ser, de lo que le molesta o le gusta, de ciertos hitos importantes, y también para expresar lo mucho que la quieren.

---

<sup>67</sup> Esta indicación se les da a los niños, para poder mantener este libro de modo tal que no se pierda o sea roto o usado por algún otro niño. Además de enfatizar la importancia y el deseo que hay en los otros por cuidar algo que le pertenece, situación que también moviliza al niño a hacerse parte de ese cuidado por aquello que es suyo.

Están en el libro las palabras que no se encuentran en el informe psicológico, que la registran como sujeto activo y diferente a los demás.

En este libro Muriel se encuentra no sólo consigo misma, sino con los otros, personas testigos de su vida en la Residencia. Relatos de su primer día de clases, de las visitas realizadas por su madre, de sus amigos y sus partidas del Hogar, de sus penas y alegrías, componen sus páginas.

Complementariamente, desde que empezamos a trabajar en su libro, destiné para el comienzo una hoja en donde escribir algunos datos imprescindibles que constituyen su identidad y la insertan por derecho a un orden filiatorio y social. De este modo, en su libro Muriel ha de encontrar su nombre y apellidos, los nombres de sus progenitores, el día de su cumpleaños y el RUN (Rol Único Nacional) que la registra el día de su nacimiento.

En términos afectivos, para Muriel el trabajo realizado en el libro no ha sido sin dificultades. Si bien lo creado por ella y significado en nuestro encuentro muchas veces la reconforta y sostiene, en otras oportunidades esos momentos se traducen en jornadas difíciles, en donde la pena y la angustia desbordan la hoja para poder expresarse.

El recuerdo de algunos momentos junto a sus padres, el recuerdo de algunos amigos importantes o bien de figuras significativas que ya no están junto a ella en el Hogar, el recuerdo de algunos lugares como objetos, vuelven a ella para manifestar su impronta. Por medio del trabajo con el libro, Muriel ha podido llorar, protestar y enojarse, pero también ha comenzado a hablar sobre esa pena, a decir sobre aquello que le acongoja, a su manera.

Dependiendo lo que en una sesión se moviliza afectivamente para Muriel, la separación del libro, llegado el momento de guardarlo, adquiere diferentes matices. En ocasiones ella declara no querer usarlo más, dispuesta a guardarlo, mientras que en otras, implica para ella tristeza y malestar. En el libro Muriel deposita parte de su realidad (histórica y psíquica), para darle algunas formas que le posibiliten su representación. En ese sentido, cuando esas vías de expresión que delimitan sus afectos no son suficientes, la palabra pareciera hacer las veces de "salvavidas". Cuando a Muriel la invito a retomar lo realizado por ella en el libro, le doy lugar a su malestar, pero ya no más como algo completamente difuso, sino para decirle que *"hoy tal vez estás triste de guardar tu libro ya que en él has podido traer contigo a tu mamá, quién no ha podido venir a verte en las últimas semanas"*. A lo cual, generalmente

Muriel pareciera recomponerse, tomando su libro por iniciativa propia para llevarlo a su lugar en el estante.

Actualmente el equipo técnico ha decidido darle a Muriel la opción de egresar del Hogar junto a una familia adoptiva, por ende, con unos padres nuevos, opción que conlleva la separación definitiva de Muriel con su mamá. Desde eso entonces, mi trabajo toma aires de urgencia: el hogar necesita que yo inicie un proceso de “desvinculación” entre Muriel y su madre, ya que el escenario que se presenta es altamente favorable para declarar la susceptibilidad de adopción.

Sin duda ante esta demanda institucional el camino se ha puesto cuesta arriba, me han pedido un imposible: hacer de ese vínculo algo insubstancial y reemplazable. Consciente de ello, tomé la decisión de incluir a esta madre al trabajo con Muriel, donde el libro de vida no pudo faltar.

Muriel le mostró por primera vez el libro de vida a su mamá, emocionada de que ésta lo viera, le pidió que hiciera un dibujo junto a ella. Conversando sobre algunos temas -la familia, situación judicial, enfermedad de la madre, entre los más relevantes-, para la madre jamás articulados en relación a la institucionalización de Muriel, se dio paso a un relato, a una historia que le contaba sobre razones, situaciones y algunos problemas que le impedían en la actualidad “sacarla del Hogar”. Muriel fue escuchando en silencio, y en estas sesiones acompañada de su libro comenzaba a dibujar, invitando a su mamá. En este periodo de trabajo en conjunto, la madre le ha escrito en su libro y también lo ha leído, completando algunos datos sobre Muriel.

En el último tiempo, junto a Muriel y su madre pegamos fotos en el libro. En esas fotografías Muriel sale en la casa antigua, con sus amigos que ya no están, con algunas cuidadoras, entre ellas la que fue su cuidadora significativa (ahora tiene otra elegida por ella), en su primer día de colegio, conmigo, entre otras. Sin embargo, no tenemos fotos ni de sus hermanos, ni de su padre y tampoco de su mamá. Esta es una tarea por completar. Mirando sus fotos Muriel me pregunta si aún se ve igual, o si ya está más grande, también reconoce momentos: “*jeso fue en navidad!*”, y a las personas que salen junto a ella: “*¡mire, ahí estamos Marta, Paula y yo!*”, incluso poniendo atención en algunos objetos: “*esos zapatos me los había regalado mi mamá, pero se me perdieron*” o “*ese era el chaleco de Marta, pero ella ya no está*”. Muriel, además, le ha pedido a su mamá que le saque fotos a ella posando con sus fotos, sin duda también un momento para recordar.

De esta manera, lo relevante de este trabajo no pasa por un esfuerzo de desvinculación, imposible ante todo tipo de técnica e iniciativa, sino por permitirle a Muriel el acceso a su historia y a momentos de los cuales sólo la madre tiene la memoria para podérselos contar. A través de ello, lo que se le posibilita a Muriel es una versión susceptible de ser interpelada e interpretada por ella, instalando las bases que le permitan hacerse de un discurso propio y de una opinión que valore su situación.

Tal vez, en el contexto chileno, esa opinión no tendrá efectos para la decisión del juez, sin embargo, en la medida que Muriel la pueda expresar como parte de “su verdad”, se hará valer en su reconocimiento y subjetividad.

El libro de vida construye vínculos, crea lazos permanentes y vuelve más difícil el que los niños puedan tener un “perfil de adoptabilidad”, sin embargo, recoge la compleja situación de éstos para apoyar la construcción y el derecho a identidad.

Por último, en el libro de Muriel he dejado registrado los datos del hogar, y también mis datos en particular. Acompañados de una breve presentación, el objetivo que se ha perseguido con estas anotaciones es poder dejarle a Muriel la información necesaria por si algún día, en el futuro, ella quisiera volver y hacer las preguntas que estime necesarias en relación a su vida en la Residencia. El libro de vida, de este modo, es también el registro de un compromiso y de una ética en tanto testigos de algunas de sus experiencias.

El libro de vida, entonces, como herramienta de trabajo para el acompañante y para las cuidadoras significativas de los niños del hogar, es más que una “crónica”<sup>68</sup> de vida, sino el trabajo por una historia que, en tanto tal, siempre será constituida a través de significaciones y por medio de la interpretación. En esta construcción se han de valorar las distintas perspectivas en razón de las personas que rodean al niño y según lo planteado por éste mismo. Lo relevante, entonces, ya no será lo real de los hechos o acontecimientos contados, sino lo verdadero en tanto elementos significativos que han resultado de experiencias que quedan marcadas en el ser.

Citando a Francois Dolto (en Dolto y Nasio, 2006), *“lo que posibilitará al niño desarrollar sus potencialidades y convertirse en fuente de deseo para los otros es el amor mediatizado por un decir”* (p. 46). Es la entrega de palabras que dicen relación

---

<sup>68</sup> En palabras de Hornstein (1991), *“como psicoanalistas, nuestra tarea es historizar y no hacer una mera crónica. “Crónica” es el relato que reproduce el pasado con fidelidad pero sin establecer una interpretación de los hechos. La historia por hacer en el trabajo analítico establece relaciones entre el pasado que se evoca y su repetición”* (p. 87).

con aquello de lo que somos testigos. *“La palabra verdadera significa considerar al que está frente a uno como un hombre o una mujer en devenir, que es enteramente lenguaje en su ser, que tiene un cuerpo de niño pero que comprende todo lo que le decimos”* (Dolto y Nasio, 2006, p. 75).

#### IV. CONCLUSIONES

El trabajo con lactantes y preescolares internados en la Residencia de protección reúne en sí una serie de consideraciones que en esta exposición se han intentado articular a través de temáticas que permitan pensar tanto al niño vulnerado en sus derechos como la labor que llevan a cabo las instancias e individuos que trabajan por y para este tipo de institución.

Prestando especial atención a determinados lineamientos, prácticas y concepciones que configuran la realidad de la Residencia, es que la reflexión se ha dirigido a pensar la manera en cómo inciden en el tratamiento del niño institucionalizado considerando el proceso de reparación.

De esta manera, formulándose como los procesos fundamentales para sostener cualquier trabajo que se diga o piense “de reparación”, la labor de contención-continente psíquico y de elaboración-historización ponen de manifiesto la imposibilidad de suponer una labor psicoterapéutica a expensas de un trabajo que considere la memoria e identidad de los niños. En efecto, cualquier tipo de técnica que se plantee para esta infancia, de alguna manera deberá considerar las vivencias del niño, no para adoctrinarlo en ellas –como supone el autocontrol emocional- sino para dar cabida a un proceso de representación y de simbolización que tome en cuenta aquello que le aqueja, es decir, su sufrimiento.

Desde el psicoanálisis, por lo tanto, un proceso que apunte a cierta “cura” psíquica-afectiva en el lactante y en el niño permitirá, antes que nada, *“contar a éste el origen de la ruptura, poner en palabras lo que vive, entañando todo lo no dicho una falla en el proceso de simbolización”* (Eliacheff, 1994, p. 22).

Reparar, por consiguiente, estará lejos de cierta noción de normalidad que supone restaurar lo dañado por un agente perturbador, para así devolver al sujeto *“el estado en que el sistema funcionaba correctamente”* (Marchant, 2010, s/p). En tal sentido, la reparación psicológica aquí planteada, bajo ningún punto de vista se ha de comprender como la modificación del ambiente del niño para suplir *“las carencias,*

*faltas o fallas encontradas en su historia*” (s/p). La reparación no pasa por *“la compensación de las carencias supuestas de un niño”* (Marchant, 2010, s/p), sino más bien se ha formulado como un trabajo que retoma y considera lo que ha sido roto y violentado en el niño para darle un lugar distinto a través de la escucha y la palabra.

Ahora bien, es de considerar que *“darle la palabra a un niño implica conocer los diferentes lenguajes y cómo pueden los niños contarnos lo que sienten y piensan* (Janin, 2011a, p. 237), por lo que, escuchar a un niño será también prestarle atención a lo que no puede decir sino por otros medios. El libro de vida particularmente será una herramienta útil para poder recoger diversas expresiones: dibujos, recortes, fotografías, que van configurando un mensaje propio.

En términos generales, la labor que introduce este proceso de reparación y el uso del libro de vida, es un esfuerzo que trata de *“simbolizar el sufrimiento al reordenar la historia para asegurar al niño su identidad a través de sus orígenes, y permitirle asumir sus prerrogativas como sujeto”* (Eliacheff, 1994, p. 22).

Asumiendo que los procedimientos y las técnicas desarrolladas son planteadas desde la institución, es que se ha puesto de relieve revisar y reflexionar sobre las responsabilidades y funciones de la Residencia. Retomando algunas ideas, lo fundamental entonces es entender que ya no basta con que la institución piense las condiciones mínimas para mantener con vida (física-biológica) a un niño y/o *infans*, sino además su obligación pasa por otorgarles las condiciones necesarias para existir psíquicamente. Siguiendo este pensamiento, se puede sostener que frente a los síntomas, trastornos, sufrimiento del niño, la institución al igual que los organismos que la regulan en su gestión –como SENAME-, ya no pueden seguir contentándose sólo con decir *“que lo que más enferma es no ser amado o que el amor lo arreglará todo”* (p.45), si se entiende que *“el sufrimiento de estos niños puede hacerlos morir literalmente o impedir toda operación simbolizante a pesar de la calidad de los cuidados que le son prodigados”* (Eliacheff, 1994, p. 45).

En este aspecto, se propone que respetar al niño en su singularidad es darle cabida a sus vivencias como expresión de inscripciones pasadas que no se han podido enunciar, o bien, vivencias desarticuladas a falta de palabras que las ligen en una representación.

Expresándose en lo designado como *“palabra verdadera”*, el respeto por la subjetividad del niño –y de su estatuto de sujeto en advenimiento- se traduce en el reconocimiento de éste como ser humano *“a quien le han dado todos los elementos suficientes para comprender”* (Eliacheff, 2002, p. 41). Lo mínimo que se puede hacer

por un niño, entonces, es hablarle sobre su historia. Los momentos junto a su familia y la separación de ésta son cuestiones que no se pueden borrar ni menos hacer como si no hubiesen existido.

Se trate de un lactante o se trate de un preescolar, aquello que se escribe en su libro lo tiene por destinatario: todo lo que se le cuenta o se le habla supone en el lenguaje<sup>69</sup> la facultad de comunicación y de significación de la experiencia. Como bien señala Dolto (2009), *“la organización de una respuesta adecuada al llamado que une a dos seres vivientes es lenguaje, dicha organización se debe a la función simbólica al mismo tiempo que a la memoria”* (p. 258).

Por su parte, Janin (2011a) recuerda que en la relación con un otro el niño se va haciendo de un mundo, pero un mundo esencialmente constituido por *“los otros que lo rodean, marcados a su vez por una sociedad y una cultura”* (p. 60). Así, se erigen figuras de identificación con la capacidad de transmitir valores, normas e ideales.

La memoria, en dichos términos, al ser articulada desde la propia experiencia del niño pero en relación a los enunciados que entregan los otros que le rodean, supone una posición particular que define la labor de estos últimos. Al respecto, como bien señala Todorov (2000), *“el restablecimiento integral del pasado es algo por supuesto imposible y, por otra parte, espantoso; la memoria, como tal, es forzosamente una selección”* (p. 3). En la elección de acontecimientos se establece un límite que determina lo posible en tanto producción de sentido (De Certeau, 2006). Lo reprochable, por ende, es cuando otro –en este caso la institución que rige la vida de la infancia vulnerada- instala cierta lógica que transgrede el derecho de todo individuo a saber sobre su historia.

En tal sentido, *“acordarse es no sólo acoger, recibir una imagen del pasado; es también buscarla, “hacer algo””* (Ricoeur, 2008, p. 81) de ella y con ella. Proponiendo la distinción entre la recuperación del pasado y su utilización subsiguiente, algunos autores (Todorov, 2000; Ricoeur, 2008; Candau, 2006) han de plantear cierta problemática en relación a lo denominado *“el ejercicio de la memoria”*. Al respecto, si

---

<sup>69</sup> En palabras de Dolto (2009), *“El lenguaje es la comunicación codificada de afectos que llama, suscita al sujeto en el otro por representaciones audibles, visuales, táctiles, emociones hechas de atención y de interés recíproco, que llevan al placer de la intercomunicación corazón con corazón, inteligencia con inteligencia, entre el niño y su primer otro, la madre y, con el estímulo de las ganas de imitar (de aprender) todo lo que el niño presencia: la manera de comunicar mediante el lenguaje de su madre con su otro de ella, su cónyuge y los otros otros de sus padres, los de su fratría y los familiares”*. (p. 278).



hablar del uso de la memoria supone un determinado objetivo, entonces la utilización de la memoria también puede llevar a su abuso. *“Precisamente por el abuso, la intencionalidad veritativa de la memoria queda amenazada totalmente”* (Ricoeur, 2008, p. 82).

Niños a los cuales se les ha hablado de más o bien niños a los que nada se les ha dicho, son ejemplos de ello. Lo central, está en detenerse a pensar a lo que apunta un trabajo que respete la memoria de un sujeto y, por ende, aquellas vivencias que lo constituyen en su identidad. Detenerse en estas cuestiones es también dar correspondencia entre las prácticas y técnicas formuladas para estos niños y las concepciones universales que definen a todo individuo en su humanidad, como son los derechos humanos.

En efecto, el recorrido por las nociones de historia, memoria e identidad han apuntado a tal coherencia, para dar cuenta de lo que implica formular un “proyecto” que respete al niño pequeño, a su vez, como sujeto de derechos y de lenguaje en estructuración psíquica.

De modo tal, se entenderá que bajo ningún punto de vista *“se puede justificar un uso engañoso [de la memoria] por la necesidad de recordar”* (Todorov, 2000, p. 4), sino más bien se ha de comprender el registro de las vivencias como un deber ético: el de acordarse, el de testimoniar sobre aquello que ha violentado al niño, transgrediéndolo gravemente.

Expuesto de esa manera, el uso de la memoria ya no sólo se debe plantear como la facultad humana para rescatar momentos pasados posiblemente significativos, sino también como un ejercicio de la memoria que, más que ofrecer algún nivel de “bienestar mental”, no puede separarse de un trabajo de justicia.

En otras palabras, *“la falta de memoria facilita la injusticia”* (Marchant, 2010, s/p), cuando se dice no saber o bien se omite un relato relativo a la verdad del sujeto, se da espacio al abuso y la mentira.

Tomando lo hasta aquí planteado, todo esfuerzo dirigido a proponer y pensar lineamientos técnicos no puede alejarse de la pregunta por las implicancias subjetivas sobre el sujeto al que apunta determinada intervención. Particularmente en relación al proceso de reparación, un aspecto relevante pasa por comenzar a reconocer la realidad de los niños institucionalizados, ya no como el peor de los escenarios, sino como un espacio que pueda fomentar un trabajo realmente “reparador”. Pensar instancias que posibiliten al niño y a su familia elaborar en conjunto la historia que los

precede, para retomar y repensar las causas que en la actualidad los mantienen separados.

De la mano de lo anterior, informarle al niño sobre su situación social y dejar registro de aquello, lo reivindica como sujeto perteneciente a una sociedad y cultura. En tal sentido, si bien el acceso a la identidad *“no está garantizado sólo a expensas del dictamen jurídico, un dictamen jurídico puede ser el punto de partida para el reconocimiento de ese acontecimiento en la vida del sujeto”* (Rosseaux, 2005, p. 117), como parte de ciertas decisiones que le conciernen y que producen efectos reales y simbólicos que los sitúan en un lugar determinado.

Finalmente, y considerando la propia experiencia con niños institucionalizados, una de las principales dificultades que plantea esta realidad, es la irrupción que realiza al cuestionar las expectativas y creencias tanto personales como sociales que designan un pretendido ideal de infancia y de niño. Por consiguiente, mantener un trabajo que apunte a respetar, proteger y defender los derechos de los niños vulnerados no está exento de dificultades y malestares. Al respecto, como bien aclara Minnicelli (2008b), *“tanto sobre el término “niño” como sobre “infancia” recaen diversidad de significaciones, que sólo en apariencia implican acuerdos”*, enfatizando que *“ello no resulta sin consecuencias, sea en la clínica, en lo familiar, en lo social, en lo jurídico, en lo administrativo, en lo institucional”* (pp. 20-21) y también en la experiencia personal.

Tal vez, uno de los desafíos que aún quedan pendientes es precisamente dar cabida a espacios que, al interior de la institución, permitan conversar y cuestionar los supuestos que cada individuo piensa, maneja y pone en acto en relación al niño. Espacios que, además de movilizar una crítica y reflexión, puedan comenzar a dar lugar al dolor del niño, reconociendo el daño que tanto ha costado visualizar y enunciar, generalmente haciendo de terapeutas y cuidadoras cómplices de la violencia (Gerez en Minnicelli, 2010). Como bien señala Joseba Azkarraga (2005), *“no resulta nada fácil enfrentarse a la tarea de revivir un enorme sufrimiento para sacar de él lo mejor que uno puede dar a la humanidad”* (p.12).

La tarea, por lo tanto, es ser capaces de dar ese primer paso para comenzar a reconocer al niño en su *i-ma-gen* –como diría Dolto (en Dolto y Nasio 2006)-, vale decir, como ser constituido por una identidad (*i*), por el vínculo con figuras significativas (*ma*, de mamá) y por una base que lo sostiene (*gen*), como la tierra al árbol, que incluye al cuerpo y al yo, terreno de memoria y de la historia que le da un lugar en el mundo.

## V. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agamben, G. (2007). *Infancia e historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
- Aulagnier, P. (2001). *La violencia de la interpretación. Del pictograma al enunciado*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Aulagnier, P. (2003). *El aprendiz de historiador y el maestro-brujo*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Azcagarra, J. (2005). Cuando importa la verdad. En Lo Giúdice, A. (Comp.), *Centro de atención por el derecho a la identidad de Abuelas de plaza de Mayo. Psicoanálisis: identidad y transmisión* (pp. 11-14). Buenos Aires: Abuelas de Plaza de Mayo.
- Bianchi, H. (1991). ¿Repetición o historia?. En Hornstein, L., Auglanier, Pelento, M. L., P., Green, A., Rother de Hornstein, M. C., Bianchi, H., Dayan, M. y Bosoer, E., *Cuerpo, Historia, Interpretación. Piera Aulagnier: de lo originario al proyecto identificador* (pp. 266-290). Buenos Aires: Paidós.
- Calvi, B. (2008). El derecho a la infancia. El maltrato y el abuso: modos de destitución de la niñez. En Minnicelli, M. (coord.), *Infancia e institución(es)*. Buenos Aires: Noveduc.
- Candau, J. (2006). *Antropología de la memoria*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Carmona, P. (2006). *Institucionalización en Chile: avances y desafíos*. Santiago: Fundación San José.
- Centro Derechos Humanos, (2008). *Informe anual sobre derechos humanos en Chile 2008*. Extraído el día 12 de Abril de 2011 desde <http://www.derechoshumanos.udp.cl/wp-content/uploads/2009/07/derechos-nino.pdf>
- Cillero, M. (2001). *El interés superior del niño en el marco de la convención internacional sobre los derechos del niño*. Extraído el 13 de Abril de 2011 desde [http://www.iin.oea.org/el\\_interes\\_superior.pdf](http://www.iin.oea.org/el_interes_superior.pdf)
- Couso, J. (2005). *El niño como sujeto de derechos y la nueva Justicia de Familia. Interés Superior del Niño, Autonomía progresiva y derecho a ser oído*. Extraído el día 18 de Abril de 2011 desde <http://www.jurisprudenciainfancia.udp.cl/wp/wp-content/uploads/2009/08/el-nino-como-sujeto-de-derechos-y-la-nueva-justicia-de-familia.pdf>
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano*. México: Universidad Iberoamericana.

- De Certeau, M. (2006). *La escritura de la historia*. México: Universidad Iberoamericana.
- De Certeau, M. (2007). *Historia y psicoanálisis*. México: Universidad Iberoamericana.
- Departamento de Protección de Derechos, (2007). *Modalidad residencias de protección para lactantes y pre- escolares*. Santiago: Sename.
- Departamento de Protección de Derechos, (2009). *Bases técnicas segundo concurso público de proyectos para la línea de acción centros residenciales modalidad residencias especializadas*. Santiago: Sename.
- Dolto, F. (2000). *La dificultad de vivir. Familia y sentimientos. El psicoanalista y la prevención de las neurosis*. Barcelona: Gedisa.
- Dolto, F. (2009). *En el juego del deseo*. México: Siglo XXI editores.
- Dolto, F. & Nasio, J. D. (2006). *El niño del espejo. El trabajo psicoterapéutico*. Barcelona: Gedisa.
- Eliacheff, C. (1994). *El cuerpo y la palabra. Ser psicoanalista con los más pequeños*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Eliacheff, C. (2002). *Del niño rey al niño víctima. Violencia familiar e institucional*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Enríquez, E. (1989). El trabajo de la muerte en las instituciones. En Kaës, R. y otros, *La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos*. Buenos Aires: Paidós.
- Farías, A. M. (2002). Uso del internado en el sistema de protección en Chile. En Ferrari, M., Couso, J., Cillero, M. y Cantwell, N. (Eds.), *Internación de niños: ¿el comienzo del fin?* (pp. 85-107). Florencia: Unicef, Centro de Investigación Innocenti.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, (2011). *Texto oficial de la Convención sobre los Derechos del Niño*. Extraído el día 13 de Abril de 2011 desde <http://www.unicef.cl/unicef/index.php/Texto-Oficial-de-la-Convencion>
- Green, A. (2001). *El tiempo fragmentado*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Grupo de Trabajo Interministerial de Infancia y Adolescencia, (2000). Política Nacional a favor de la infancia y la adolescencia 2001-2010. Extraído el día 29 de Mayo de 2011 desde [http://www.oei.es/quipu/chile/politica\\_infancia.pdf](http://www.oei.es/quipu/chile/politica_infancia.pdf)
- Hornstein, L. (1991). Piera Aulagnier: sus cuestiones fundamentales. En Hornstein, L., Auglanier, Pelento, M. L., P., Green, A., Rother de Hornstein, M. C., Bianchi, H., Dayan, M. y Bosoer, E., *Cuerpo, Historia, Interpretación. Piera Aulagnier: de lo originario al proyecto identificador* (pp. 11-116). Buenos Aires: Paidós.

- Janin, B. (2011a). *El sufrimiento psíquico en los niños. Psicopatología infantil y constitución subjetiva*. Buenos Aires: Noveduc.
- Janin, B. (2011b). *Derecho a la identidad, restitución, apropiación, filiación*. Trabajo presentado en el III Simposio Internacional sobre Patologización de la infancia: Problemas e intervenciones en la clínica y en las aulas, Junio, Buenos Aires.
- Jiménez, M. A. (2001). Desafíos que enfrenta la reforma a la justicia de menores. En Aceituno, R. (Ed.), *Psicoanálisis y derecho: infancia, filiación, sexualidad. Conferencias e intervenciones* (pp. 35-48). Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Junta Nacional de Jardines Infantiles y cols., (2010). *Informe final. Resultados Encuesta Nacional de Primera Infancia (ENPI)*. Santiago: JUNJI.
- Kaës, R. (1989). Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones. En Kaës, R. y otros, *La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos*. Buenos Aires: Paidós.
- Mannoni, M. (1992). *Lo que falta en la verdad para ser dicha*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Mannoni, M. (1994). *Amor, odio, separación. Reencontrarse con la lengua perdida de la infancia*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Mannoni, M. (1996). *La primera entrevista con el psicoanalista*. Barcelona: Gedisa.
- Mannoni, M. (2007). *El niño, su "enfermedad" y los otros*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Marchant, M. (2010). *Historia, identidad y envoltura: un modelo para el trabajo terapéutico con niños institucionalizados*. Manuscrito no publicado.
- Martínez, V. (2010). *Informe final. Caracterización del perfil de niños, niñas y adolescentes, atendidos por los centros residenciales de Sename*. Chile: Unicef.
- Ministerio de Justicia, (1979). *Decreto de Ley N° 2.465. Crea el Servicio Nacional de Menores y fija el texto de su Ley Orgánica*. Extraído el día 24 de Mayo de 2011 desde <http://www.minjusticia.gob.cl/es/leyes/file/36-decreto-ley-no-2465.html>
- Ministerio de Justicia, (2005). *Ley N° 20.032. Establece sistema de atención a la niñez y adolescencia a través de la red de colaboradores del Sename, y su régimen de subvención*. Extraído el día 25 de Mayo de 2011 desde <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=240374>
- Minnicelli, M. (2006). *Psicoanálisis, Infancia y Legalidad*. Extraído el 17 de Abril de 2011 desde [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC000000032006000100076&lng=en&nrm=iso](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000032006000100076&lng=en&nrm=iso)>

- Minnicelli, M. (2008a). Escrituras de la ley en la trama social. Ensayo sobre la relación entre dispositivos, ceremonias mínimas y prácticas profesionales. *Revista Pilquen*, 5, 1-13. Obtenido el día 13 de Abril de 2011, desde [http://www.revistapilquen.com.ar/Psicopedagogia/Psico5/5\\_Minnecelli\\_Escrituras.pdf](http://www.revistapilquen.com.ar/Psicopedagogia/Psico5/5_Minnecelli_Escrituras.pdf)
- Minnicelli, M. (2008b). *Infancia e Institución(es). Escrituras de la ley en la cultura vs. Maltrato y abuso infantil. Políticas y de derechos de la subjetividad infantil*. Buenos Aires: Noveduc.
- Minnicelli, M. (2010). *Infancias en estado de excepción. Derechos del niño y psicoanálisis*. Buenos Aires: Noveduc.
- Olivares, M. C. (2005). Del trauma a la ficción. En Lo Giúdice, A. (Comp.), *Centro de atención por el derecho a la identidad de Abuelas de plaza de Mayo. Psicoanálisis: identidad y transmisión* (pp. 35-40). Buenos Aires: Abuelas de Plaza de Mayo.
- PRI Metropolitano, (2010). *Informe de Autoevaluación. Línea Programas de Protección Especializados. Modalidad Programa de Reparación del Abandono para la Integración de niños/as institucionalizados en familia alternativa a la de origen*. Santiago: PRI Opción.
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la Lengua Española* (Vigésima Segunda Edición). Obtenido el día 15 de Junio de 2011 desde <http://www.rae.es/rae.html>
- Ricoeur, P. (2008). *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires: Fondo de la Cultura Económica.
- Rother de Hornstein, M. C. (1991). Historia libidinal, historia identificatoria. En Hornstein, L., Auglanier, P., Pelento, M. L., Green, A., Rother de Hornstein, M. C., Bianchi, H., Dayan, M. y Bosoer, E., *Cuerpo, Historia, Interpretación. Piera Aulagnier: de lo originario al proyecto identificatorio* (pp. 233-265). Buenos Aires: Paidós.
- Rousseaux, F. (2005). Identidad ¿una justa medida?. En Lo Giúdice, A. (Comp.), *Centro de atención por el derecho a la identidad de Abuelas de plaza de Mayo. Psicoanálisis: identidad y transmisión* (pp. 105-120). Buenos Aires: Abuelas de Plaza de Mayo.
- Servicio Nacional de Menores, (2007). *Primera Infancia. Protección de la infancia*. Extraído el 30 de Mayo de 2011 desde

<http://www.sename.cl/wsename/estructuras.php?name=Content&pa=showpage&pid=16>

- Servicio Nacional de Menores, (2010a). *Procesos de Reparación y Preparación para Niños/as Institucionalizados*. Santiago: Sename.
- Servicio Nacional de Menores, (2010b). *Bases técnicas. Programas de protección especializados modalidad: programa de reparación del abandono para la integración de niños/as en familia alternativa a la de origen*. Santiago: Sename.
- Servicio Nacional de Menores, (2011). *Bases técnicas. Duodécima convocatoria de concurso público de proyectos para la línea de acción programas de protección especializados. Modalidad: programa de intervención con niños/as institucionalizados y su preparación para la integración a familia alternativa a la de origen (PRI)*. Santiago: Sename.
- Todorov, T. (2000). *La memoria amenazada*. Obtenido el día 16 de Marzo de 2011 desde <http://www.cholonautas.edu.pe/bibliotecavirtualdecienciassociales>
- Tort, M. (2001). El argumento genealógico. Política y filiación. En Aceituno, R. (Ed.), *Psicoanálisis y derecho: infancia, filiación, sexualidad. Conferencias e intervenciones* (pp. 81-100). Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Villanueva, D. (2009). *El niño de la adopción: prácticas institucionales hacia los niños en proceso de adopción*. Memoria para optar al título de psicóloga. Santiago: Universidad de Chile.