III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2011.

Intervenciones destinadas al enriquecimiento simbólico en niños y adolescentes en riesgo social. Construcción del rol profesional en la formación universitaria.

Dubkin, Alicia, Sarotti, Cintia, Aste, Agostina, Di Gregorio, Yesica, Lassalle, María Paula, Rui Diaz, Daniela y Raznoszczyk De Schejtman, Clara.

Cita:

Dubkin, Alicia, Sarotti, Cintia, Aste, Agostina, Di Gregorio, Yesica, Lassalle, María Paula, Rui Diaz, Daniela y Raznoszczyk De Schejtman, Clara (2011). *Intervenciones destinadas al enriquecimiento simbólico en niños y adolescentes en riesgo social. Construcción del rol profesional en la formación universitaria. III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: https://www.aacademica.org/000-052/359

ARK: https://n2t.net/ark:/13683/eRwr/P0d

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

INTERVENCIONES DESTINADAS AL ENRIQUECIMIENTO SIMBOLICO EN NIÑOS Y ADOLESCENTES EN RIESGO SOCIAL. CONSTRUCCION DEL ROL PROFESIONAL EN LA FORMACION UNIVERSITARIA

Dubkin, Alicia; Sarotti, Cintia; Aste, Agostina; Di Gregorio, Yesica; Lassalle, María Paula; Rui Diaz, Daniela; Raznoszczyk De Schejtman, Clara
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN
Este trabajo presenta reflexiones acerca de intervenciones realizadas con niños y adolescentes que viven en situaciones de vulnerabilidad social y sus efectos en estudiantes y docentes que participan en un proyecto de extensión universitaria dedicado a esta problemática. Se trabajará sobre el acercamiento al malestar y sufrimiento implicado en las problemáticas de esta población desventajada y el modo de abordarlos en el contexto del Programa de Extensión Universitaria: "Aportes de la psicología evolutiva al trabajo con niños y adolescentes en situación de riesgo social".de la cátedra II de Psicología Evolutiva - niñez, UBA. Este programa es una apertura de la universidad a las necesidades de la comunidad y se realiza en hogares de tránsito de la ciudad de Buenos Aires, en los cuales viven niños separados de sus padres. Docentes y estudiantes organizan semanalmente distintas actividades en los hogares que apuntan al enriquecimiento del campo simbólico a través de distintas propuestas. Se presentará un recorrido teórico acerca de la estructuración psíquica temprana y el desarrollo del pensamiento en niños que padecen precariedad familiar y vulnerabilidad social, se describirá el proyecto y se presentarán recortes de la experiencia transmitidos por docentes y estudiantes y reflexiones sobre las mismas.

Palabras clave
Simbolización Creatividad Aprendizaje Vulnerabilidad

ABSTRACT
INTERVENTIONS DESIGNED TO SYMBOLIC ENRICHMENT IN CHILDREN AND ADOLESCENT AT SOCIAL RISK. CONSTRUCTION OF PROFESSIONAL ROLE IN UNIVERSITY STUDENTS
This article presents reflections about interventions with children and adolescents living in situations of social vulnerability and its effects on students and teachers who participate in a University Community Project dedicated to this issue. We will work on an approach to the distress and suffering involved in current problems of this disadvantaged population and how to deal with them in the context of the University Extension Program: "Contributions of Developmental Psychology to the work with children and adolescents at social risk" related to the cathedra II Developmental Psychology - childhood, University of Buenos Aires This program's purpose is to open University to community needs and it takes place in institutions of Buenos Aires City which give transitional homing to children whose parents are not able to take care of them adequately. University teachers and students visit weekly different institutions and conduct activities centered in the enrichment of the symbolic field. A theoretical background will be presented about early psychic structure and thinking development in children who suffer familiar deprivation and social vulnerability. The project will be described and vignettes of the experience of students and teachers will be presented followed by reflections and conclusions

Key words
Symbolization Creativity Learning Vulnerability

INTRODUCCION
En este trabajo, presentaremos reflexiones producidas por el equipo docente que lleva adelante el Programa de Extensión Universitaria, financiado por UBANEX: "Aportes de la psicología evolutiva al trabajo con niños y adolescentes en situación de riesgo social" de la cátedra II Psicología Evolutiva - niñez, UBA.
En este programa se están creando y poniendo en funcionamiento dispositivos de intervención psicológica en los cuales docentes y estudiantes aportan al enriquecimiento de los procesos de constitución psíquica y de simbolización en sujetos que viven en situaciones de vulnerabilidad social. Al mismo tiempo, la participación de los estudiantes en los intercambios con los niños y adolescentes complejiza construcciones y entramados simbólicos en los jóvenes universitarios en tiempos de su formación académica Sostenemos también que estos proyectos de salida de la universidad a la comunidad aportan a la concientización, tanto de los universitarios, como de los agentes de salud acerca de estas problemáticas y a la inclusión de nuevos discursos institucionales.
En el programa mencionado, docentes y estudiantes llevan a cabo un dispositivo de acción en acompañamiento escolar, a través de experiencias de juego vincu-

lantes y de talleres que giran alrededor de producciones literarias que son trasmitidas de modo vivencial. Estas actividades aplican sobre los potenciales efectos de fallas en la constitución psíquica en el campo de la simbolización y el aprendizaje. El encuentro de los niños con un otro -estudiante y docente- oferta un espacio potencial creativo de experiencia cultural que produce nuevas experiencias satisfactorias. Este espacio de intercambio opera cual espacio transicional propiciador del acto creativo, generando una experiencia novedosa y una significación singular para el sujeto: la de "ser" en el sentido de experiencia de sí mismo.

Existe en nuestra sociedad un número considerable de familias que viven dificultades de distinto orden: sociales, económicas, de salud mental, entre otras, que llevan a que los padres no puedan hacerse cargo de la crianza de sus hijos. Estos niños son institucionalizados en hogares de tránsito, a la espera de la re-vinculación con sus familias o de una guarda o adopción.

El programa mencionado opera sobre esta población y se lleva a cabo desde el 2001 interviniendo en distintos hogares de tránsito de la ciudad de Buenos Aires.

CONSIDERACIONES TEORICAS

En nuestro trabajo continuado con poblaciones de niños que viven en circunstancias de precariedad familiar y de vulnerabilidad social encontramos que las investiduras libidinales, que se producen en el interior de los primeros vínculos fundantes, a veces están ausentes o son muy frágiles. Estos déficits tempranos pueden producir una menor complejidad y pobreza en la consolidación de los procesos de sublimación y simbolización cuyas consecuencias podrían influir en el aprendizaje. Las fallas en la regulación afectiva primero diádica y luego la autorregulación que va logrando el niño, en presencia de un adulto conectado con él, pueden llevar a fallas en la constitución yoica y ubica a estos niños en riesgo psíquico potencial ya sea a nivel del desarrollo relacional o del desarrollo emocional y cognitivo. Consideramos que la constitución de la alteridad es un pre-requisito para la constitución de la simbolización y la inteligencia y ésta está indefectiblemente ligada a la presencia subjetivante del semejante, agente de cultura. S. Bleichmar (1999) postula "La necesidad de la presencia estable y continua de un otro no es reductible a la satisfacción de las necesidades orgánico-vitales". Las necesidades psíquicas requieren también una presencia estable para posibilitar el logro de la autonomía. La realidad frustrante, el desamparo, el abandono, la deprivación, impiden a los niños que lo sufren desarrollar una experiencia primaria gratificante, necesaria para lograr vínculos de confianza en los otros como destinatarios del amor y el odio. (Winnicott, 1984).

Calzetta (2003) plantea: "Cuando el sostén y la protección faltan el armazón del aparato psíquico resultará perturbado". Se trata, tanto del sostén materno-paterno, como del sostén de la la familia ampliada y de la comunidad que sostiene a la familia. Aquí los límites entre las funciones de un agente personal y del entorno socio-cultural se confunden. "La falta de estos puntales o su claudicación prematura influirá en el alcance de la autonomía".(Calzetta, 2003).

Diversos autores plantearon la relación entre subjetividad y creatividad y encontraron en la creación artística un camino de elaboración de lo traumático. Winnicott (1971) trabajó la relación entre subjetividad y creatividad. La apercepción creadora es un modo de mantener un espacio de actividad subjetivo que se diferencia del acatamiento o forzamiento a encajar adaptativamente en las pautas de la realidad exterior. La experiencia cultural se ubica en "el espacio potencial" que existe entre el individuo y el ambiente. El juego es la primera manifestación del vivir creador.

Winnicott plantea tres espacios en el devenir psíquico: 1- mundo interno singular propio del individuo, 2- mundo externo, consensuado que exige adaptación y 3- espacio potencial donde se despliegan los objetos transicionales, que preserva algo propio subjetivo y acepta la realidad exterior. Este es el espacio del juego y de la experiencia cultural, las artes, la religión, la filosofía, la actividad grupal, entre otros.

La creación artística siempre ha fascinado y seducido a intelectuales y psicoanalistas. El estudio del movimiento creador va más allá de los motivos inconscientes que lo movilizan. Roussillon (1998) plantea que el proceso creador tiende a borrar las trazas de aquello sobre lo cual se funda y de aquello a lo cual debe la energía de sus orígenes, siendo justamente ese borramiento aquello que lo caracteriza.

Julia Kristeva (1998) trabajó la idea de sensorialidad y creación artística. La autora recrea la idea de "caverna sensorial", desprovista de símbolos, donde una experiencia sensorial (erlebnis) todavía no es informada por la cognitiva (erfarung) y es, en muchos casos, profundamente refractaria a ella. Kristeva encuentra que esta sensorialidad primaria, si bien es parte esencial de la experiencia psíquica de todo sujeto hablante, no necesariamente es traducida en palabras. La creatividad se nutre de la experiencia arcaica sensorial entre madre e hijo.

La simbolización artística representa a menudo una buena solución social a la zona traumática primaria de un sujeto, pero desde un punto de vista intrapsíquico no es productora de lazos organizadores, por eso debe ser compulsivamente repetida (Roussillon, 1998). Este autor diferencia entre el "deseo de crear", - tentativa simbolizante de reducir la distancia planteada por la paradoja winnicottiana de lo encontrado-creado - y la "obligación de crear", ligada a la necesidad de tratar de reducir una rajadura sobrevenida en la trama de la subjetividad. Rajadura en la subjetividad y su sutura a través de la producción artística pueden ligarse, entonces, a la relación entre trauma y creación artística.

DESCRIPCION DEL PROGRAMA DE INTERVENCION

Los objetivos del programa de extensión apuntan a trabajar sobre las consecuencias que la deprivación socio-cultural y su manifiestación en fallas en los procesos de simbolización, muchas veces observables en

una tendencia al fracaso escolar. Los participantes del Programa intervienen intentando accionar modelos de intervención simbolizantes. Estos modelos se basan en dispositivos móviles que se articulan en dos redes. Una red, es la proposición por parte del equipo docente de actividades específicas, de apoyo escolar, recreativo, artesanal, lúdico y de propuestas en el campo literario a implementar en cada institución con una frecuencia semanal. En la otra red de acción se promueve una búsqueda de sentido subjetivo a partir de la reflexión que realiza el grupo de estudiantes y docentes, inmediatamente posterior a la intervención y en supervisiones grupales quincenales realizadas en la facultad. Al mismo tiempo se produce un intercambio permanente entre docentes y estudiantes vía informes escritos en un foro virtual exclusivo para los miembros del equipo y reuniones de discusión teórica. El entrecruzamiento de ambas redes apuntará a crear nuevos puentes conceptuales para la mejor atención de las situaciones de riesgo y a crear un entramado de trabajo sostenido y un marco estable y seguro para los participantes que propicie y amplíe la formación profesional.

Como planteamos anteriormente, creemos que los déficits en la constitución de los vínculos familiares primarios y su consecuente pobreza simbólica, pueden dejar en el niño una cierta pasivización frente a estímulos de mayor complejidad y a una permanencia en modos de pensamiento simplistas e intuitivos que no llegan al pensamiento conceptual. La sensación de insuficiencia frente a la propuesta escolar disminuye la autoestima y la autonomía y produce una sensación de sumisión y retracción. En nuestra experiencia, muchas veces, frente a propuestas ligadas a actividades donde esta involucrada la simbolización, los niños inician con frases, como: “no puedo, no se, hacelo vos, yo no quiero, eso es aburrido”. Observamos que el “no poder” y el aburrimiento en relación a las actividades ligadas al saber aparecen con frecuencia en los niños que han atravesado vivencias traumáticas donde la cantidad de estímulo no ha podido ser elaborada por el psiquismo. El efecto del trauma vivenciado en los primeros tiempos de la niñez afecta la capacidad de alcanzar un pensamiento reflexivo, fallas en los procesos secundarios, dominio del cuerpo. “El trauma es considerado por el psicoanálisis como una herida con efracción, perforación, generalmente producto de una ruptura sorpresiva de la continuidad psíquica por la irrupción de una violencia hipertrófica a la capacidad de metabolización del sujeto. Factores de riesgo como la deprivación afectiva abrupta, el abandono, las pérdidas activan la vulnerabilidad primaria y pueden llevar al resurgimiento del sentimiento de insuficiencia del lactante y de desvalimiento y poner al sujeto en riesgo de perder la investidura libidinal de sí mismo y de aquello que lo rodea produciendo retracciones, quiebres psíquicos severos y tendencia a la desinvestidura”. (Schejtman y… 2002)

Consideramos el acompañamiento escolar como la posibilidad de contar con un otro que haga las veces de sostén, de sujeto capaz de brindar simbolizaciones que contribuyan a complejizar los procesos de pensamiento, atendiendo a lo singular de cada sujeto, dando lugar al vínculo interpersonal y promoviendo un despliegue diferente al habitual en el aula escolar. El acompañamiento oferta una presencia estable y continua de un estudiante inmerso en una institución universitaria y a sus requerimientos que, enlazado al saber, cumple una función mediatizadora y propulsora de los procesos de regulación afectiva y de simbolización aún no logrados por los niños.

PRESENTACION DE EXPERIENCIAS

Presentaremos viñetas de dos experiencias realizadas en los dos hogares con los cuales trabajamos. La primera llevada a cabo con bebés donde la nominación y el nombre propio advienen como fundantes y la segunda a través de la realización de un taller donde el libro, el placer de la lectura y la circulación de la letra leída y escrita se ponen en juego. Estos textos fueron elaborados por los estudiantes que trabajaron con los niños..

Experiencia 1

*“Cuando llegue **G de 10 meses** estaba agarrada de la barandita del corralito, mirando hacia la cocina, sin atender a los juguetes ni a nosotros que la llamábamos por el nombre. … En un momento la tuve a upa entonces le acercaba mi mano a su cara y la alejaba . Al principio, no me prestaba mucha atención, pero el juego le gustó y comenzó a sonreír. Cuando llegamos, llamabas a G y por lo general no te miraba…Estuvo jugando con unos pececitos y los guardó en un baldecito, luego intentó hacer lo mismo con una bolsa de cartón. Yo agarré la bolsa y me la ponía tapándome la cara o la cara de ella y decía “donde esta G? Acá está?” o dónde estaba yo, acá está y con ese juego reía, fue el único enganche que pude hacer con ella. Cuando le mostramos el espejo, no le prestó atención. En un momento cae sentada en una mantita que había en el piso. Yo comienzo a taparla y le digo “donde esta G?, acá esta!” a lo cual ríe y comienza a taparse ella y agachar su cuerpo para cubrirse más con la mantita. Estuvo un rato haciendo eso.*

***T de 15 meses** camina y gatea, me parece que su movilidad es acorde, incluso es rápida y juega, se ríe. El juego que más hace es darte cosas. Entonces yo le digo “para mi? Gracias!” y se lo doy de nuevo y le digo “tomá” y sonríe. También hizo lo mismo con los otros bebés, entonces le decía “para N? Muy bien!” y la aplaudíamos y ella también aplaudía y sonreía. Uno de los juguetes tenía un espejo grande: la primera vez que le puse el espejo en frente ni lo miró pero luego de un rato volví a ponérselo y se vió. Fue muy interesante porque sonreía y de hecho intentaba subirse a la mesa donde estaba este juguete con espejo y trataba de tocar a la beba que veía reflejada, le decía cosas como “¿quien es esa nena? Es T”...*

***B de 3 años**, jugamos con un snoopy, ella lo llamaba guau guau, ,. Luego me empezó a señalar la alfombra diciéndome algo, así varias veces porque yo no le entendía que era lo que quería, motivo por el cual se em-*

pezó a poner nerviosa, hasta que comprendí que quería ir abajo a buscar otra pelota …estaba sentada en el suelo con tres pelotitas de plástico (una naranja, otra amarilla y otra azul), me siento frente a ella con las piernas abiertas (cada vez que cambiaba de posición se enojaba y se hacía entender a su manera para que las vuelva a abrir). Así, comienzo a jugar con las pelotitas a hacerlas rodar de una hacia otra, a la vez que le iba diciendo el color de las pelotitas, después ella en vez de hacerlas rodar las tiraba o hacia un pique con ellas. Entre tanto le pedía que me diera determinada pelotita nombrándola por el color, noté que el color azul era el que tenía más identificado, por otro lado la pelotita naranja la nombraba " ugo" entendí que lo asociaba con jugo. La felicite. Luego por primera vez me llamó "nani".

Comentarios

M. Pelento (2008) se interroga en torno a las operaciones necesarias por parte de la madre del padre y de la sociedad para que un nacimiento fáctico se transforme en simbólico. La posibilidad de nombrar y nombrarse la entendemos como una marca en la constitución de un sujeto, un camino de apertura a la constitución de un entramado simbólico, mundo del lenguaje y la subjetivación. Ser nombrado es necesario para la constitución subjetiva, para acceder al mundo del lenguaje.

Un niño es nombrado y en consecuencia marcado. En los tiempos de iniciación en la lecto-escritura el nombre propio tiene esta función primordial de prototipo, modelo preferencial desde el cual se diferencian, articulan y comparan los grafismos y sonidos. Dice la Dra Emilia Ferreiro: "el nombre propio es la primer forma escrita dotada de estabilidad, es la primera forma estable dotada de significación, como el prototipo de toda escritura posterior, como modelo de escritura." (Ferreiro 1979) En el espacio, del programa, encuentra un otro disponible para escuchar, para esforzarse en entender sin expulsarlo, y también para reafirmar la necesidad de instalar una legalidad para que el mensaje sea inteligible para los demás semejantes. En este proceso el niño nombra, se nombra, nombra los objetos y sus correspondientes relaciones y nombra a la estudiante con quien comparte la experiencia de juego. Se discrimina y diferencia lo propio de lo no propio.

Experiencia 2

….El primer encuentro -con los niños escolares y adolescentes- fue introductorio a la actividad. Se les presentó un fragmento de texto e intentamos leerlo. En un inicio se generó caos porque los niños no querían leer ni realizar ninguna actividad que tenga punto de contacto con la escuela. Luego, accedieron a la lectura pero no lográbamos leer dos párrafos seguidos. La agresividad entre los niños, las palabras groseras y algunos golpes entre compañeros hicieron que se tenga que interrumpir la lectura reiteradas veces…. dos niños leyeron espontáneamente los diálogos respetando los personajes… se interrumpe por violencia, insultos.

...se propuso algo nuevo: Llevamos la caja con los materiales y la dispusimos sobre la mesa. Luego preguntamos a los niños: qué guarda la caja? se acercaron y les comentamos que era algo especial para ellos. Así comenzaron a acercarse y examinar los materiales. Esto generó novedad y pregunta: qué vamos a hacer? Esta vez, el obstáculo no aparece en la lectura sino en la escritura y el dibujo. …. las quejas aparecieron junto con el caos y el detenimiento de las actividades… Costó mucho que puedan sentarse alrededor de las mesas. Cuando lograron hacerlo muchos se sorprendieron al encontrar sus trabajos anteriores en la caja. Las actividades se sostienen por lapsos cortos , una vez que terminan, si no hay una propuesta rápida y que genere novedad, comienza a aparecer los insultos, los golpes y las corridas.… .A medida que pasaba el tiempo, algunos chicos lograron realizar sus libros. Desde mi punto de vista apareció una veta de lo propio: los que colgaron dibujos en sus habitaciones y los que se regalaron obras entre ellos…. …F. me contó que ella solía escribir cuando estaba triste. Que el último día del padre se sintió tan angustiada que decidió escribirle al papá. Me mostró el poema. Hacía una descripción de la relación que tuvieron a lo largo de sus 14 años. Empezaba con "al año de vida me abandonaste". Le decía al papá que hasta los 8 años había estado buscando su amor "en otros caminos"

……"Viene E y me muestra un dibujo, Le pido que me diga cómo ella cree que se llama el personaje y que lo escriba en la hoja. Se niega. Insisto en que piense en algún nombre. Le pregunto porqué y me dice que ella no sabe escribir Le digo que lo vamos a escribir entre las dos. Yo le voy preguntando letra por letra como a ella le parece que se escribe. Por ejemplo. ¿Con que letra crees que empieza?. Ella me responde: "¿Con F?" y así hasta terminar la palabra"…

Comentarios

En la descripción realizada observamos que en las primeras experiencias, el trabajo la lectura y escritura no logra establecerse. Los impulsos agresivos de los niños no logran frenarse ni ser mediados por la propuesta del taller. Pareciera que la asociación entre lectura y la obligatoriedad de la actividad escolar genera un obstáculo que impide conectar con lo creativo de la actividad y generó resistencia frente a la actividad y frente a la lectura. La ligazón lectura/escritura y escuela arma un entramado donde el placer de leer no es percibido como tal. Insultos y golpes; Insistencia metonímica de las vivencias subjetivas de cada niño que la presencia de otro acompañante no logra cortar. Cabe destacar que muchas veces los niños en situación de vulnerabilidad poseen herramientas cognitivas escasas para realizar producciones.

En algunos niños se observa pobreza simbólica para detectar el título del libro y trasladarlo a una representación. Algunos sólo pintaron con colores, otros lograron dibujar. La creatividad aparece, pero no logra instalarse para generar nuevas vías de acceso a la lectura. Los tiempos de cada niño son diferentes y eso dificulta el inicio y el fin de las actividades.

ALGUNAS REFLEXIONES

El acercamiento de los estudiantes al encuentro con un niño sufriente instala un reconocimiento de ser parte de la apuesta a su crecimiento, propicia reflexiones acerca del sujeto, del entorno familiar y de los alcances del rol profesional dentro de las instituciones. Esto dispara un trabajo desde un lugar de elaboración, pensamiento, planificación y reflexión. El espacio de supervisión se brinda a los alumnos para sostener y elaborar los efectos e implicancias de la transferencia que se va construyendo entre ellos, los niños y la institución a la cual asisten. Muchas veces en el encuentro con niños que padecen carencias afectivas, se produce un impulso a suplir todas las carencias y zurcir los traumas por los que han sido marcados. El programa promueve la creación de un espacio potencial de acercamiento de los estudiantes a los docentes a cargo del proyecto aportando la posibilidad de ser acompañados y contenidos en estas primeras experiencias pre-profesionales sin sometimiento a calificaciones de rendimiento, privilegiando los efectos de transferencia entre profesores y alumnos.

Consideramos que el espacio ofrecido por el programa para la formación de los estudiantes de psicología constituye un acompañamiento vivencial acerca de las temáticas centrales de la carrera. En este sentido, apuntamos a aprendizajes tomados como procesos sostenidos en el tiempo que promueven el intercambio de saberes donde la relación docente alumno es más cooperativa y simétrica.

Esta modalidad de intercambio en grupos compartidos de estudiantes y docentes propicia nuevas identificaciones y favorece procesos de rectificación, desidealización y levantamiento de ciertas inhibiciones hasta el momento fijadas a las pre-ideas de intervención y nuevas representaciones del rol profesional.

El trabajo individualizado con los estudiantes acerca de las transferencias que se van produciendo con los niños da una oportunidad de enriquecer procesos de subjetivación necesarios para la formación del psicólogo.

A MODO DE CONCLUSION

El dispositivo de intervención psicológico gestado desde el Programa propicia la generación de espacios de creatividad, tolerancia a la frustración y la capacidad de espera, favoreciendo de este modo la autonomía y autorregulación en el niño, como el despertar del deseo de saber facilitando el investimiento libidinal del mundo cultural. La intervención simbolizante promoverá, tal cual el jugar, tramitar lo que se sufrió pasivamente y hacer lugar a una posición activa, autónoma y deseante. Sabemos de los límites de la intervención, e intentamos un aporte que pretende reestablecer procesos de vinculación, motivación y sentido vital en la población en riesgo.

El Programa oferta un encuadre estable y continuo que hace marco a los procesos de cambio en la construcción personal de los niños y adolescentes alojados en los hogares de tránsito como de los jóvenes universitarios en su camino de formación académica.

Los alumnos de la carrera se formulan hipótesis acerca de lo que implica ser un agente de la salud. Sabemos que el primer encuentro del alumno con la situación de vulnerabilidad de los niños resulta conmovedor.

La participación de los alumnos en los proyectos de extensión les permite ser creadores de ideas nuevas. Cambios de orden cualitativo surgen en los jóvenes universitarios como fruto del atravesamiento de aspectos personales y decantan en efectos de bienestar, realización y novedad. Se produce así un proceso bidireccional de complejización de los entramados simbólicos que amplía la formación académica de los universitarios.

BIBLIOGRAFÍA

Bleichmar,S. (1994): Temporalidad, determinación, azar. Lo reversible y lo irreversible, Buenos Aires, Editorial Paidós.

Bleichmar, S. (2000): Clínica Psicoanalítica y neogénesis, Buenos Aires, Editorial Amorrortu.

Calzetta, J.J. (2003). " La deprivación simbólica" .En Revista Cuestiones de Infancia, Buenos Aires

Ferreiro Emilia, Teberosky Ana (1979) "Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño" México. Siglo XXI editores

Freud, S. (1991) Obras completas, Buenos Aires. Ed. Amorrortu

Freud, S. "Proyecto de una psicología para neurólogos". (1895) Tomo I.

Freud, S. "Esquema del Psicoanálisis". (1940) Tomo XXIII.

Kristeva Julia (1998) Del sentido a lo sensible: lógicas, goce, estilo en Symbolization et processus de création, París, Editorial Dunod.

Pelento Maria Lucila (2008). "En torno al nacimiento. Nuevas figuras de la desprotección". En el libro "Primera Infancia. Psicoanálisis e Investigación". Librería Akadia Editorial.

Roussillon, R (1998) Deseo de crear, necesidad de crear, obligación de crear y capacidad de crear. en Symbolization et processus de création, París, Editorial Dunod.

Schejtman Clara. (2002). "Infancia en riesgo social. Constitución psíquica y trauma"