

Coconstrucción del sí mismo en niños institucionalizados y declarados en adoptabilidad*

Nicolle Borelly
Mariana Caballero
Marialejandra Cabrales
Laura Currea
Mónica Roncancio-Moreno
Pontificia Universidad Javeriana (Colombia)

Recibido: noviembre 18 de 2017. Revisado: abril: 23 de 2018. Aceptado: diciembre 15 de 2018

Referencia norma APA: Borelly, N., Caballero, M., Cabrales, M., Currea, L., & Roncancio-Moreno, M. (2018). *Rev. Guillermo de Ockham*, 16(2), 31-42. doi: <https://doi.org/10.21500/22563202.3932>

Resumen

El presente estudio tiene como propósito explorar y analizar el proceso de coconstrucción de las significaciones sobre sí mismos de tres niños entre los cinco y los seis años, quienes se encuentran institucionalizados y declarados en adoptabilidad. Se hace uso de un abordaje idiográfico y microgenético y por medio del estudio de caso se identificaron los posicionamientos dinámicos de sí para cada uno de los niños, los cuales se encuentran promovidos por los otros significativos que los rodean. Se encontró que los niños presentan una tensión entre el sentirse amados frente al sentirse abandonados y de igual manera, cada uno crea diferentes estrategias para sobrellevar los retos que implica el proceso de institucionalización.

Palabras clave: Institucionalización, abordaje idiográfico, método microgenético, teoría sociocultural, transiciones, posicionamientos dinámicos de sí.

Self co-construction in children institutionalized and declared for adoption

Abstract

The purpose of this study is to explore and analyze the process of co-construction of meanings about themselves, with three children five and six years-old, who are institutionalized and have been declared adoptable. By developing case studies, both idiographic and microgenetic methods are used to identify each child's Dynamic Positions. It was found that in all three kids there's a present tension between two opposing fields, feeling loved vs. feeling abandoned. That is why children use resources as tools and create positions to overcome experience in the institution, reinforced by relationships with significant others around them.

Keywords: Self, idiographic approach, sociocultural theory, institutionalized children, adoption, ruptures, transitions, dynamic positions.

* Esta investigación pertenece a un proyecto de investigación más amplio denominado *Coconstrucción de significados del sí mismo en niños en la transición para el primero de primaria* dirigido por la última autora del presente artículo y financiado en la convocatoria interna de la Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Psicología.

Introducción

Actualmente, en el país alrededor de 77 000 niños, niñas y adolescentes se ven expuestos a la vulneración de sus derechos, pues viven en hogares en los cuales son maltratados psicológica, emocional o físicamente, hogares negligentes o en los que son presuntamente abusados sexualmente (ICBF, 2016). En estos casos en los que se encuentra que las familias se identifican como incapaces de garantizar los derechos de los niños, se toma como medida de protección la institucionalización. Debido a que el proceso de restablecimiento de derechos conlleva una gran cantidad de tiempo, los niños pueden llegar a vivir en las instituciones por años antes de ser declarados en adoptabilidad y asignados a una familia.

Investigaciones recientes sobre la institucionalización infantil identifican las consecuencias y efectos que se pueden generar en los niños a causa de su vivencia prolongada en instituciones de protección (Fernández Millan, Hamido-Mohamed, & Ortiz Gómez, 2009; Schütz, Sarriera, Bedin, & Montserrat, 2015; Cabrera y Vela, 2016). En términos generales, estos estudios han sido elaborados a partir de métodos cuantitativos y se ha llegado a conclusiones generales respecto de comportamientos y conductas de niños que viven en instituciones, como lo son una pobre “adaptación social, aumento de problemas escolares, aparición de conductas disruptivas de carácter agresivo” (Fernández Millan *et al.*, 2009, p. 716). Este tipo de investigaciones limita el entendimiento de cada caso particular, pues expone los resultados numéricamente y concluyen que la organización que se da en las instituciones afecta el desarrollo y el comportamiento de los niños. Debido a que únicamente hacen análisis numéricos con pruebas estandarizadas, no se produce una comprensión de cada caso en particular, pues no se tiene en cuenta la historia individual de cada uno ni cómo afecta los resultados presentados en el estudio.

De igual manera, se han encontrado pocas investigaciones que exploren el desarrollo *del sí mismo* en niños institucionalizados. Entre estas, se encuentra la de Trindade (2017), llevada a cabo en Brasil, en la que se estudiaron las significaciones y posicionamientos que generan los niños institucionalizados debido a una situación de violencia intrafamiliar en su núcleo. En el estudio, Trindade (2017) encontró que a pesar de las adversidades y situaciones de violencia, los niños son capaces de crear nuevas significaciones que les permitan construir una nueva perspectiva hacia el futuro.

A partir de lo mencionado anteriormente, se considera relevante identificar e investigar las significaciones de los niños que se encuentran institucionalizados debido a su importancia y la poca exploración del campo que se ha llevado a cabo en Colombia. Asimismo, se considera que el presente estudio es relevante y novedoso debido a la presencia de un vacío conceptual en la comprensión del proceso de construcción *del sí mismo* desde una perspectiva sociocultural. La identificación de sus experiencias y los significados que cada niño le atribuye a estas, contribuye a ampliar el campo de conocimientos de la psicología del desarrollo. Es por esto que en esta investigación se pretende responder a la pregunta ¿cómo se caracteriza la coconstrucción del sí mismo en tres niños institucionalizados y declarados en adoptabilidad?

Perspectiva sociocultural

Para abordar esta investigación, se utilizarán dos perspectivas teóricas: la perspectiva sociocultural (Valsiner y Rosa, 2007; Zittoun, 2015) y la teoría del *self dialógico* (TSD) (Hermans, 2001). La perspectiva sociocultural se basa en la premisa de que los seres humanos somos sujetos culturales y vivimos inmersos en una sociedad con una cultura específica que guía nuestra conducta y elecciones (Zittoun, 2015). Se parte de la base de que los seres humanos somos agentes de construcción de significados. Como propone Zittoun (2016), el objetivo central de esta teoría es comprender cómo las personas se desarrollan y actúan dentro de su entorno sociocultural, la dinámica por medio de la cual lo social y cultural se convierte en psicológico y el proceso mediante el cual las personas transforman su mundo social y cultural. La psicología sociocultural es la encargada de estudiar y entender por qué y de qué manera cada individuo internaliza el mundo que lo rodea, sus discursos, significados y lenguajes de manera que crea sus propios sentidos; es decir, trata de identificar cómo cada persona le da sentido a su existencia (Zittoun, 2015, 2016).

Se entiende que el significado se encuentra en los discursos y narrativas del sujeto incluidos en un contexto social específico. Como consecuencia, en el trabajo de campo con los niños, hay que darle especial atención a la historia de cada uno de ellos, la forma en la que la narran y las situaciones particulares que los rodean, como su historia y razón de ingreso a la institución. El objetivo final es entender cómo estos niños se desenvuelven en el entorno en el que viven actualmente, cómo son sus significaciones sobre sí y qué recursos utilizan para construir su trayectoria de desarrollo.

Desarrollo del sí mismo y teoría del *self* dialógico (TSD)

Literatura reciente sobre el desarrollo, se ha enfocado en el uso de la TSD (Lyra y Scorsi, 2016; Ragatt, 2012) como plataforma para comprender las dinámicas y transformaciones del sí mismo (*self* en inglés) a lo largo de la vida. Ahora bien, a lo largo de la trayectoria de vida del sujeto, se habla de un sí mismo dialógico, aquel que surge a través de las diferentes interacciones entre los posicionamientos del sujeto ya sean imaginarias o reales y que transcurren en la vida diaria y van enmarcando patrones entre sus pensamientos y relaciones (Hermans & Hermans-Konopka, 2010). En otras palabras, cada sujeto se relaciona con un otro por medio de un diálogo y dicha interacción genera un posicionamiento determinado de él con relación al otro, posicionamientos denominados por Hermans como *I-Positions* o posicionamientos del yo. Es por esto, que la construcción del sí mismo dialógico surge en esta esfera de interacciones, de acuerdo con los patrones de diálogos que el sujeto establece con otros (Fogel, De Koeyer, Bellagamba & Bell, 2002).

Gratier y Bertau (2012) consideran que desde una edad muy temprana los niños y niñas coconstruyen procesos identitarios caracterizados por diferentes posicionamientos. En el desarrollo de los niños, tempranamente se comienza a efectuar la mediación por parte de los diferentes contextos de desarrollo a cargo de los otros sociales significativos para la construcción de un sí mismo dinámico. Desde esta perspectiva, los posicionamientos individuales están guiados por los otros sociales significativos y por la secuencia histórico-social del desarrollo del sí mismo.

Particularmente, para el presente artículo este sí mismo dialógico se operacionaliza como diversos posicionamientos dinámicos de sí (PDS), los cuales forman un sistema (Branco, 2010). Los PDS son las significaciones, reflexiones y valoraciones que realiza el niño de sí mismo, relacionadas a sus diferentes contextos de desarrollo y a sus otros sociales significativos (Roncancio-Moreno, 2015). Es decir, cada sujeto crea una forma de relacionarse y posicionarse frente a un otro y al mundo que lo rodea. La construcción del PDS no es lo que crea las relaciones, sino que es el resultado de ellas. En el sistema de *self*, diversos PDS coexisten, se crean a partir de campos de significados cargados de afecto. Una de las características de los PDS es la tensión entre ellos a partir de la ambivalencia que vive el sujeto en su interacción con los otros. Así, para identificar los PDS se hace necesario utilizar diversas estrategias

metodológicas, pues los indicadores surgen en la narrativa de los sujetos y de la observación de sus interacciones (Roncancio-Moreno & Branco, 2017).

El presente estudio

El presente estudio analiza tres estudios de caso y utiliza una aproximación idiográfica, basada en la premisa que todo sujeto es único y que al caracterizarlo es posible generalizar lo encontrado a sujetos con características parecidas (Salvatore, Gennaro & Valsiner, 2012). Destacamos la aproximación idiográfica en este estudio debido a que prioriza el conocer a fondo la experiencia de cada sujeto y entiende su singularidad.

En este orden de ideas, se establece como propuesta metodológica hacer un análisis microgenético (Barrios, Barbato & Branco, 2011) en el cual se evaluará en cada niño los asuntos emergentes más importantes identificados en su narrativa relacionados a la construcción de significados sobre sí mismos.

Selección de la institución y condiciones éticas

Se llevaron a cabo los procedimientos éticos directamente con la regional Bogotá del ICBF. Esta institución seleccionó la Fundación NIDA para hacer la investigación. Los consentimientos informados fueron firmados por los defensores de familia correspondientes para cada caso.

Participantes

Participaron del estudio, Valeria, Angélica y Diego,¹ niños declarados en adoptabilidad por el ICBF. La Tabla 1 describe las características de cada uno de los niños.

Procedimiento

Se utilizaron diferentes fuentes de información que permitieron indagar sobre indicadores de los posicionamientos dinámicos de sí (PDS) de cada uno de los participantes. Asimismo, se hicieron entrevistas con los otros significativos de los niños: la cuidadora principal, dos auxiliares, el psicólogo de la institución y la profesora del colegio. La elaboración de los datos se hizo en cinco sesiones durante dos meses. Todos los procedimientos desarrollados estaban orientados a la indagación de las significaciones que tenían los niños sobre sí mismos y en el caso de los adultos, a la manera como ellos posicionaban a los niños.

1. Los nombres de todos los sujetos reportados en este estudio fueron cambiados por confidencialidad.

Tabla 1
Caracterización de los participantes

Nombre	Edad	Fecha de ingreso a protección	Fecha de ingreso a la institución	Motivo de ingreso
Diego	5 años	14 de julio de 2013	31 de marzo de 2015. Tiempo en la institución: 2 años	Abandono por parte de la madre, negligencia, antecedentes de la madre con vida en calle y consumo de sustancias psicoactivas, inestabilidad con la pareja y desinterés por parte de la familia extensa.
Angélica	6 años	23 de septiembre de 2013	9 de octubre de 2013. Tiempo en la institución: 3 años y 7 meses.	Riesgos a nivel habitacional debido a que la niña dormía con la progenitora y el padrastro, falta de coherencia por parte de la progenitora y nivel nutricional en riesgo por baja talla y peso.
Valeria	6 años	29 de octubre de 2014	31 de marzo de 2016. Tiempo en la institución: 1 año y 1 mes	Negligencia, abandono y padres consumidores de sustancias psicoactivas. Se encontraba bajo el cuidado y protección de terceras personas con las cuales no tenía ningún vínculo legal ni consanguíneo.

Los instrumentos utilizados fueron: 1. una sesión inicial de familiarización; 2. el cuento infantil *Sapo es sapo, de Max Velthuis*; 3. un cuadernillo de dibujos, en el cual se invitaba a los niños a dibujar libremente, a hacer recortes de revistas sobre lo que les interesaba y a conversar sobre su producción; 4. cubo de las emociones, con el que se jugaba a lanzarlo e identificar la emoción proyectada y luego nombrar ejemplos de situaciones en los que habían sentido estas emociones; 5. en el caso de Valeria, se debió utilizar una herramienta adicional y para ello le proporcionaron tres muñecos de trapo para observar el juego que hacía con estos e identificar el papel que le asignaba

a cada uno; 6. entrevistas semiestructuradas con los otros significativos de cada niño. Se hicieron preguntas para indagar sobre los aspectos más relevantes de cada uno, como sus gustos, habilidades, dificultades, relaciones con los otros y sobre su proceso en la institución y en el colegio, y 6. se efectuaron tres observaciones de 30 minutos cada una por cada niño, mientras ellos se encontraban desarrollando actividades cotidianas para identificar sus comportamientos, interacciones y actitudes. En la Tabla 2 se consignan las diferentes fuentes de información y el tiempo empleado en cada una de ellas.

Tabla 2
Fuentes de información

Nombre	Fuente de información 1	Fuente de información 2	Fuente de información 3	Fuente de información 4	Fuente de información 5
Diego	Familiarización: 19 min	Cuento Sapo es sapo: 28 min Dibujos: 30 min. Entrevista auxiliar: 3 min. Entrevista cuidadora principal: 7 min. Observación 1.	Entrevista cuidadora principal: 10 min. Observación 2.	Cubo de las emociones y recortes: 58 min. Observación 3.	Entrevista profesora: 13 min. Entrevista auxiliar: 3 min. Entrevista cuidadora principal: 4 min. Entrevista psicóloga: 6 min.
Angélica	Familiarización: 48 min. Observación 1.	Cuento Sapo es sapo: 57 min. Entrevista con cuidadora principal: 8 min. Observación 2.	Entrevista con el psicólogo: 18 min. Entrevista con auxiliar 1: 6 min. Recortes: 43 min. Cubo de las emociones: 20 min.	Dibujos: 1 hora y 18 min. Segunda entrevista con psicólogo: 8 min. Entrevista con auxiliar 2: 7 min. Observación 3.	Entrevista con profesora: 16 min.
Valeria	Familiarización: 55 min. Entrevistas auxiliares: 15 min. Entrevista cuidadora principal: 15 min. Observación 1.	Dibujo: 50 minutos Entrevista con el psicólogo: 25 min Observación 2	Cubo de las emociones: 15 min. Juego con muñecas: 20 min. Recortes: 40 min.	Dibujo: 45 min. Entrevista con psicólogo: 20 min. Observación 3.	Entrevista con profesora: 50 min.

Análisis de la información

La información se analizó microgenéticamente (Barrios *et al.* 2011; Branco y Valsiner, 1997). Se hizo una transcripción completa de las sesiones y luego se identificaron los asuntos más relevantes y recurrentes en los relatos y observaciones de cada niño. Para esto, se asignó un color para cada campo identificado y se procedió a subrayar en dicho color las partes textuales de cada fuente de información que hicieran referencia a dicho ámbito. En el siguiente paso, se realizó una tabla por cada uno de los temas identificados en las que se trasladaron las citas textuales de cada fuente de información subrayadas para organizar cada tema recurrente en una tabla individual. Para cada uno se llevó a cabo un análisis de la información y a partir de esta se identificaron los PDS emergentes.

Al finalizar esta etapa del análisis, las investigadoras en conjunto identificaron los PDS más destacados en cada uno de los casos, los cuales serán analizados en el siguiente apartado. Sin embargo, vale la pena mencionar que los PDS de cada niño no se limitan a los consignados a continuación, pues sólo fueron utilizados los más relevantes para la investigación.

Resultados

A continuación, se presentarán los resultados de cada uno de los casos por separado. Posteriormente, se hará un análisis de los PDS de cada niño en el cual se identifican sus prioridades y aspectos destacados en su narrativa. Finalmente, se efectuará un análisis de los PDS más importantes, explicando de qué manera emerge, qué sentimientos se observan en el niño y la relación que tiene con su historia de vida.

El caso de Valeria

El caso de Valeria se caracteriza principalmente por una clara tensión entre significados asociados al abandono, por un lado, y a la aceptación y el amor, por el otro. En primer lugar, los significados ser amada y aceptada, los sustenta con los PDS de yo-hija, yo-protectora y yo-delicada. El PDS relacionado al abandono es yo-insegura.

Sentirse amada y aceptada: PDS yo-hija, yo-protectora, yo-delicada

Yo-hija

Valeria no volvió a ver a su mamá desde que era muy pequeña. Se observó que la niña tenía un anhelo muy

grande por una figura materna y utilizaba recursos como situaciones imaginadas para regular sus sentimientos. Su referente ante todo era su mamá, quien, afirma “le enseña las cosas”, la tiene constantemente presente en su discurso y la utiliza para justificar lo que hace, como se puede ver en la cita 1.

Cita 1

Dibujo:

79. V: *Así son las rosas, porque mi mamá me enseñó a hacerlas.*

Tiene un gran afecto por las figuras femeninas que puedan recordarle a su mamá, por lo que le gusta realizar actividades como pintarla, recortar mujeres que se parezcan, o jugar a la mamá y a los hijos, y tiene un vínculo muy fuerte con las auxiliares y las cuidadoras, como se observa en las citas 2 y 3.

Cita 2

Muñecas:

880. N: *Bueno ¿entonces esta quién es?*

881. V: *La mamá.*

882. N: *¿Y se parece a tu mamá?*

883. V: *Sí.*

884. N: *¿Cómo es tu mamá?*

885. V: *¡Huy, es muy linda! (animada).*

En la cita 3 podemos ver indicadores de esta construcción por parte de Valeria:

Cita 3

Dibujo

1327. V: *yo a veces he contado de mi mamá, durmiendo estoy soñando de mi mamá.*

Es posible afirmar que la idea de mamá que ella tiene y quiere no es realmente la de su madre biológica, sino como ella imagina y desea que sea. Tiene un ideal de mamá linda, poderosa y protectora. En perspectivas socioculturales, la imaginación se considera central para el desarrollo personal y cultural de los sujetos (Zittoun, 2015). Por consiguiente, se podría afirmar que Valeria utiliza como mecanismo de regulación imaginar a su mamá. Con la manera como Valeria imagina a su madre,

está orientando su sí mismo hacia una perspectiva de futuro (Zittoun, 2015).

Yo-protectora

Valeria tiene una relación muy protectora con su hermano menor, David de tres años, con quien le gusta pasar tiempo. Está muy pendiente de él y lo cuida mucho. Todos los funcionarios que fueron entrevistados coinciden en afirmar que ella se siente como su guardiana y quien debe hacerse cargo de él, como se puede ver en la cita 4.

Cita 4

Entrevista con el psicólogo:

1870. *Ella es muy maternal (Valeria). Le dice "amor". Así lo llama. Está muy pendiente de él, pregunta mucho y habla de que se lo tiene que llevar con ella a donde se vaya.*

Al hablar sobre el tema de la adopción, Valeria no duda en mencionar que se irá de la institución junto con su hermano y que no es posible que se separe de él. Ella reconoce en su figura de hermana mayor un posicionamiento como protectora y encargada del bienestar de su hermano menor. Asimismo, es muy amorosa con él, pues es recurrente al afirmar que cada vez que puede lo alza y le da besos. Incluso, ella misma jugando a las muñecas personifica a la hermana mayor cargándolo, besándolo, cambiándole los pañales y encargándose del hermanito pequeño.

Valeria tiene una inclinación hacia el cuidado muy fuerte. Es una niña muy atenta con los más pequeños y refiere que le gusta mucho ayudar a las auxiliares con los bebés. Aunque suele ser distante y aislada de los niños de su edad o los más grandes, durante las sesiones se mostró muy segura frente a los más pequeños, pues con ellos se sentía capaz de dar órdenes o guiar, así como de enseñarles cosas y servir como ejemplo, como se ve en la cita 5.

Cita 5

Dibujo:

1471. *Inv.: Muy bien. ¿Y en qué eres más buena que todo el mundo? ¿En qué eres la mejor?*

1472. *V.: ¡En ayudar a los bebés!*

Asimismo, al indagar sobre qué quiere ser cuando crezca, Valeria refiere que va a ser mamá de dos hijos y que se dedicará a trabajar ayudando a los niños pequeños, como lo hacen las auxiliares. Esto demuestra un gran posiciona-

miento de protectora. De igual forma, es importante tener en cuenta que la idealización que tiene sobre el papel de las madres la lleva a identificarse y a querer promover esto en ella en la forma en la que se relaciona con los otros.

Yo-delicada

Uno de los principales posicionamientos que resalta los otros significativos sobre Valeria hace referencia a su forma de ser delicada y femenina, pues, como ellos dicen, es una niña tranquila, tierna, sensible y muy cuidadosa. Valeria no es agresiva ni le gustan las actividades fuertes o bruscas. Por el contrario, prefiere quedarse adentro coloreando, haciendo recortes, manualidades o jugando a las muñecas. Tiene un gusto muy marcado por las princesas, los castillos y el color rosado, elementos muy recurrentes en su discurso. La institución y el colegio han intentado que se integre a actividades de baile, deportes o educación física, lo cual ha sido un fracaso. Es una niña muy organizada y siente preocupación cuando ve las cosas en desorden.

Con respecto a sus otros significativos, la cuidadora y auxiliares la definen como "delicada", lo que la lleva a realizar las actividades de forma más lenta y cautelosa, desde escribir hasta comer. También es muy pulcra en su presentación personal, pues no le gusta ensuciarse con tierra o mancharse con marcadores, así como refiere su psicólogo en la entrevista: "*su autoimagen es muy femenina, pero la construye desde la maletica rosada, y la gatica, y los zapatitos y te dice 'mira mis zapatos brillan, ¿si son bonitos mis zapatos?', eso la hace sentir tranquila*". Podría analizarse que el PDS *yo delicada* en Valeria le permite sentirse segura.

Sentirse abandonada: PDS yo-insegura

Yo-insegura

El PDS yo-insegura se caracterizó a partir de observaciones y narrativas de Valeria y de los otros significativos, que indican que la niña se siente incapaz de hacer determinadas actividades. Si se le presenta una situación difícil y siente que no puede hacerla de manera perfecta, desiste de ella. Siente mucha inseguridad a la hora de hacer cosas frente a las demás personas, como expresa su cuidadora principal en la cita 7.

Cita 7

Entrevista con cuidadora principal:

C: Uno tiene que darle mucha seguridad. Si no, se queda en el "no puedo, no puedo" y de ahí nadie la saca.

C: Pero así como es delicada es también llorona. Con nosotros no llora, pero llega otra persona y todo el mundo la ve y "pobrecita".

Es una niña que constantemente busca de afecto y cariño. Para su funcionamiento adecuado necesita la aprobación y el sentimiento de seguridad que le proporcionan sus otros significativos. Le cuesta ganar confianza con los otros, pero una vez se siente segura con una persona se encariña con ella. Este tipo de comportamientos son visibles tanto en las actividades desarrolladas con ella como con las que reportan las personas significativas a su alrededor. Sus cuidadoras refieren que ella se relaciona con los demás a partir de la pregunta "¿tú me quieres?" y actúa con el fin de sentir aprobación de todos, pues se encarga de asegurar que las personas la quieren preguntándoles y buscando afecto físico muchas veces. Esto se relaciona con la historia de abandono de Valeria y con su necesidad de afecto.

A la hora de indagar con Valeria sobre sus habilidades o gustos, ella se centra en que no sabe y en que no puede hacer nada, pero al momento de hacerlo, es evidente que tiene las habilidades. Cuando se le propone una actividad que no le gusta su primera reacción es expresar su disgusto para evitar hacerlo y que le quede mal. Esto sucedió durante la sesión del cuento *Sapo es sapo*, cuando en innumerables ocasiones la niña rechazó dicha actividad, pues como no sabe leer no quería enfrentarse a este reto. Sin embargo, ella no debía hacerlo, ya que se le leería el cuento.

Frente a sus compañeros Valeria es muy independiente. No le gusta compartir tiempo ni espacios con ellos y prefiere apartarse del grupo para jugar sola. De igual forma, le cuesta relacionarse con ellos debido a que su forma de resolver los conflictos es llorando, razón por la cual los niños la apartan y prefieren no estar con ella. La identifican como la llorona. Los compañeros la ven como vulnerable y débil, por lo que suelen pegarle o tratarla mal y ella misma prefiere aislarse de los demás.

El caso de Angélica

En este caso se evidencia una clara tensión entre sentirse abandonada y sentirse amada. La niña crea distintos PDS que alimentan cada uno de estos grupos de significados. Dentro de sentirse amada se encuentran yo-querida y yo-artista y en los posicionamientos asociados a sentirse abandonada se destacan yo-hija, yo-institucionalizada.

Sentirse amada: yo-querida, yo-artista

Yo-querida

Este posicionamiento se podría definir como yo-querida, pues para Angélica es enormemente importante sentirse amada y apreciada por las personas que la rodean y utiliza varios mecanismos para posicionarse de esta forma. En primer lugar, durante las sesiones y observaciones se pudo evidenciar que a Angélica no se le dificulta recibir y dar afecto, pues es muy cariñosa y tierna con las personas en las que confía. En repetidas ocasiones, varias mujeres que trabajan en la institución se le acercaron a saludarla con mucho entusiasmo y cariño, la abrazaron y le demostraron su aprecio. Asimismo, en las narrativas de los otros significativos se destacaron su tranquilidad y obediencia, pues es una niña que no genera mayores problemas, como refiere el psicólogo de la institución: "Angélica maneja eso muy bonito. Digamos que tiene una conexión muy chévere con las personas que la rodean. No tiene conductas de irrespeto o de no reconocimiento al otro. Más bien al contrario. No se le dificulta dar afecto".

Asimismo, Angélica tiene comportamientos que hacen que los adultos la consideren una persona colaboradora. Esto se pudo evidenciar en el relato de la niña, en el que explica que recibió reconocimientos por ayudar a las auxiliares a ordenar el lugar o a levantar a sus compañeros por las mañanas. A partir de aquí se puede afirmar que Angélica ha generado estos comportamientos "deseables" para los adultos que la rodean, pues se ha percatado de que al hacerlo encuentra reconocimiento, agradecimiento y cariño por parte de los demás.

Yo-artista

Uno de los PDS más importantes encontrados en Angélica fue su posicionamiento como artista, no solo a nivel de elaboración de manualidades, sino también con respecto a la música y las actividades relacionadas con su cuerpo. Angélica se posiciona como yo-artista, pues ha generado gustos por varias actividades relacionadas con este campo creativo, como por ejemplo, la gimnasia, el piano, el dibujo y el baile.

Por otro lado, se confirmó por el psicólogo un claro gusto de Angélica por la música cuando en varias ocasiones la pequeña le pidió a la entrevistadora que le pusiera algunas canciones que le gustaban y en momentos esporádicos cantaba pequeñas partes. Asimismo, la niña mostró mucho interés y emoción al tocar el piano.

Finalmente, se hizo claro en Angélica un gusto por las actividades relacionadas con el cuerpo, como el baile, la gimnasia, saltar, correr y treparse en los árboles. La niña se mostró confiada y segura de sí cuando hacía este tipo de actividades, pues en varios momentos intentó mostrar estas habilidades y llamar la atención de la entrevistadora con la ejecución de medialunas y paradas de manos. El psicólogo corrobora este posicionamiento: “Siempre la veo pidiéndoles a las auxiliares: ‘enséñeme a hacer las trenzas’, o ‘venga y le ayudo como a marcar aquí los cuadernos’. Es claro, entonces, que con las manualidades, la música y el baile ella despegó”.

Sentirse abandonada: yo-hija, yo-institucionalizada

Yo- hija

Con respecto a su posicionamiento como hija, durante las sesiones fue clara la relación entre Angélica y su madre. Durante sus primeros tres años de vida tuvo mucho contacto con ella y por consiguiente la relación fue cercana. Luego de esa edad fue institucionalizada. En ocasiones, Angélica expresa sentimientos de tristeza por el abandono y la falta de cercanía con su madre, como se ve en la cita 11.

Cita 11

Cubo de las emociones

1172. E: *¿Cuándo te sientes triste?*

1173. T: *Cuando me dejan sola en el cuarto (gesto de tristeza) y cuando mi mamá me deja acá (tono triste)*

De igual forma, personas cercanas a ella dan testimonio de esta tristeza. Explican que en ocasiones ella se aísla, no es expresiva y no habla sobre el tema. La psicóloga que trabajaba con Angélica el año pasado explica el asunto como un proceso de duelo que está intentando hacer. Resuelve sus cuestionamientos acerca de lo relacionado con el abandono e intenta decir adiós a esa figura materna tan presente en su vida.

Yo-institucionalizada

Se encontró un PDS significativo en Angélica y es su relación con la institución. Si bien es cierto que en ocasiones muestra interés por diferentes actividades y por los espacios de la institución, fue evidente la prevalencia de un sentimiento negativo. De igual forma, al preguntarle sobre quiénes eran importantes para ella en la institución, siempre contestaba que eran aquellas que

ya se habían ido. Ello demuestra un vínculo fuerte con quienes ya no están, como los compañeros que han sido adoptados y con una auxiliar que fue despedida. De esta tensión dan testimonio algunas personas significativas en su vida, como la profesora del colegio quien explica que a Angélica le agrada la fundación, pero en ocasiones se la nota afligida y manifiesta tristeza por la partida de los compañeros que se van en adopción. A este respecto, el psicólogo refiere: “Ve que todo el mundo se está yendo y eso le genera mucha angustia”.

En la última sesión a Angélica se notaba triste y ante la actividad propuesta rompió en llanto y no quiso hablar durante largo tiempo. Estas actitudes no son comunes en ella, pues en las anteriores sesiones manifestaba tolerancia a la frustración y cuando cometía errores los corregía sin desesperación. Este cambio de actitud coincide con los anuncios y preparaciones de adopción de varios de sus compañeros más cercanos, razón por la cual su frustración y desesperación podrían estar relacionadas con un sentimiento de desesperanza y soledad. Estas actitudes y sentimientos fueron corroborados por el psicólogo.

El caso de Diego

En Diego se identificó que su prioridad son las actividades físicas. Es un niño inteligente y curioso que confía en sus capacidades y cualidades y suple sus necesidades por sus propios medios. Tiende a ejercer el liderazgo en las actividades que desarrolla con sus pares. Por otro lado, lo han estigmatizado por su mal comportamiento (pataletas) y ello generado que él mismo se posicione como niño problemático. Las personas que lo rodean se relacionan con él a partir de esta característica negativa.

Es importante resaltar que en el transcurso del estudio Diego fue notificado acerca de su adopción y su próxima partida de la fundación. Igualmente, se le informó el cambio de nombre por otro propuesto por sus padres adoptivos, razón por la cual se presentó como Tadeo en la última sesión. Cabe resaltar la presencia en el niño de sentimientos de alegría y ansiedad por irse.

Sentirse amado: PDS yo-juguetero, yo-competente, yo-hijo

Yo- juguetero

El PDS yo-juguetero emerge en Diego tras notar que él mismo se posiciona como un niño activo al que le gustan las actividades físicas y estar en constante “juego” con los

demás. Este PDS se sustenta luego de las observaciones llevadas a cabo durante el tiempo trabajado con él, las cuales permitieron percibirlo como un niño al que le gustaba jugar, correr, ir al parque y estar con sus amigos. Le llama la atención cualquier actividad física o dinámica que implique actividades en el campo o de goce, como se puede ver en la cita 12.

Cita 12

Cuento del sapo

Inv.: Para ti ¿qué es lo mejor del mundo?

D.: ¡Jugar!

Diego se relaciona con sus pares más cercanos por medio del juego. Al momento de encontrarse con los otros niños de la institución les preguntaba si querían jugar. Si él se encontraba jugando les decía: “¡Miren, estoy jugando y voy ganando!”. Igualmente, la cuidadora principal, la psicóloga y las auxiliares, expresan que lo que más le gusta hacer a Diego es jugar en el parque o inventar juegos con los amigos siempre que se le presente la oportunidad.

Yo-competente

El PDS yo-competente emerge tras identificar en Diego una actitud de logro y posicionarse como capaz de conseguir lo que desea. El niño se identifica y se percibe a sí mismo como inteligente y confiado en sus capacidades y formas de afrontar las circunstancias que lo rodean. Refleja lo que sabe hacer e incluso le satisface el hecho de que los demás contemplen lo que hace de manera exitosa. Se sabe fuerte y capaz de llevar a cabo todas las actividades por sí mismo. Por ello, al relacionarse con los demás Diego se posiciona desde una postura de conocimiento y capacidad, reflejando así la importancia del PDS en sus interacciones. Asimismo, tanto la cuidadora como las auxiliares y la psicóloga, sustentan este posicionamiento tras relatar en las entrevistas que el niño se considera muy capaz de ejecutar por sí mismo la mayoría de las actividades de su interés y que la mayor parte de las veces no le gusta recibir ayuda.

Yo-hijo

El PDS yo-hijo emerge durante la investigación al recibir Diego la noticia de que iba a tener una familia. Desde ese momento su discurso presenta un giro y se perciben en él emociones de alegría y ansiedad por integrarse rápido a esa “nueva familia”. Presenta empoderamiento con la situación e identificación con su nuevo nombre y nueva familia, al tiempo que crea un tipo de rechazo hacia su

vida pasada, pues refiere que “Diego ya no existe”, sino que ahora es Tadeo. Cuando fue informado de su partida se negaba furiosamente que lo llamaran Diego, pues ese ya no era su nombre. Tiene expectativas agradables hacia el futuro y está ansioso por comenzar a vivir su nueva vida en la que incluye a su hermana menor.

Al final de su estadía en la institución Diego demostró una actitud de sobreprotección hacia su hermana menor con quien se iría a la nueva familia. Constantemente estaba pendiente de su bienestar y ejercía un papel de hermano mayor. Igualmente, su forma de interacción con sus otros significativos presentó un cambio. Era más alegre y estaba más dispuesto a realizar las actividades. Tanto las auxiliares como la cuidadora principal relataron en las entrevistas que luego de enterarse de su partida comenzó a presentar una actitud de “ida” y les comentaba a los amigos: “Ya me voy. Tengo papás”. Constantemente hablaba sobre “mi papá”, “mi mamá” y “mi casa”.

Sentirse abandonado: PDS yo-pataletudo

Yo-pataletudo

En el presente análisis se identifica el PDS de yo-pataletudo, pues según sus otros significativos Diego vive en constante conflicto respecto del acatamiento y cumplimiento de las normas. Asiduamente presenta una actitud retadora frente a la autoridad. No le gusta cumplir normas, insiste en hacer lo que quiere en el momento que quiere y si no lo consigue hace una rabieta para lograrlo. Grita, llora, golpea las puertas y las paredes y escupe. Sin embargo, es consciente de sus actos y él mismo refleja un rechazo hacia ese comportamiento, pues en la sesión de dibujo se identifica como un niño triste que ha pasado por un episodio de pataletas. Igualmente, relata en la sesión del cubo de las emociones que hacer pataletas lo disgusta, lo cual evidencia una tensión en Diego, como se puede ver en la cita 14.

Cita 14

Dibujo

88. *Inv.: ¿Te sientes triste?*

89. *D.: Sí (triste).*

90. *Inv.: Y cuando estás triste ¿qué haces?*

91. *D.: Hago pataleta.*

Por otro lado, se percibe una predisposición de parte de la cuidadora principal así como estigmatización ante

el comportamiento del niño, pues se limita a definirlo únicamente a través de estos comportamientos. Esto se evidencia en el hecho de que en varias entrevistas esta persona mencionaba constantemente que Diego era “caprichoso” y al preguntarle sobre las cualidades del niño era incapaz de expresarlas; por el contrario, retomaba el argumento del mal comportamiento. La mayoría de las personas que lo rodean resaltan esta característica y en muchas ocasiones se relacionan a partir de ella.

La psicóloga relata en la entrevista que Diego es un niño con un fuerte vacío afectivo y utiliza las pataletas para llamar la atención de los adultos y una vez lo consigue se calma. Igualmente, refiere que Diego le anunciaba que iba a hacer una pataleta y a portarse mal, todo con el fin de que lo llevaran a su oficina. Esto demuestra el interés de Diego de ser acogido por un adulto y el uso de la pataleta para lograr llamar la atención. Por último, la profesora del colegio detalla que el niño presenta mal comportamiento siempre que le exigen hacer una tarea o efectuar una actividad que no está dispuesto a hacer. Sin embargo, un mecanismo que a ella le era útil era el cariño y la demostración de afecto por medio de abrazos y caricias.

Discusión

Este trabajo pretende contribuir al conocimiento sobre el desarrollo del sí mismo, con base en la evidencia que da cuenta de su carácter dinámico, complejo y holístico. Con respecto al carácter dinámico del *self*, según Gratier y Bertau (2012) se entiende que la construcción de los posicionamientos en los sujetos se genera por la constante mediación con sus contextos, sus otros significativos y por la secuencia histórico-cultural de cada uno. Esto significa que el niño crea posicionamientos de acuerdo con sus relaciones y vivencias. La complejidad del sí mismo es entendida como la organización del diálogo entre la red de posicionamientos y el carácter multifactorial del desarrollo (Freire y Branco, 2016).

Se analizaron los casos de Valeria, Angélica y Diego, quienes se encontraban en un contexto de institucionalización debido a que sus derechos se vieron amenazados o vulnerados por sus familias de origen. Dichas familias se desvincularon del proceso de sus hijos y por esta razón fueron declarados en adoptabilidad. Ello indica que no contaban con un respaldo afectivo por fuera de la institución. Ahora bien, en los tres casos se evidenció una riqueza de posicionamientos por medio de los cuales los niños se identificaban y relacionaban con los otros. En sus discursos se destacaron sentimientos ambivalentes entre

significados opuestos; por ejemplo, entre significados relacionados al amor y significados relacionados al abandono. Como explican Roncancio-Moreno y Branco (2017), es común que se generen tensiones o polarizaciones entre significados y sentimientos opuestos. Así, en el estudio de Trindade (2017) se identificaron distintas tensiones, como confianza frente a desconfianza, libertad frente a prohibición y violencia frente a protección. El estudio de Trindade es uno de los pocos llevados a cabo con niños institucionalizados con el propósito de entender sus PDS. A pesar de que los niños de dicho estudio presentan características diferentes a los de esta investigación, en ambas se encontró que los infantes construyen sus posicionamientos a partir de significados relacionados con el amor y el abandono.

De esta manera, en estos significados confluyen el pasado, el presente y el futuro proyectados por los niños. El pasado marcado por la negligencia de sus padres, quienes los abandonaron en la institución de protección; el presente, exterioriza sus vivencias en la fundación NIDA marcadas por las relaciones con otros niños en situaciones similares, pero también es una oportunidad de construir una nueva vida a pesar de las añoranzas del pasado. Finalmente, el futuro como la posibilidad de tener otra familia y sentirse amados y cuidados. Gracias a estas posibilidades regulan esos sentimientos relacionados con el abandono (Zittoun, 2015).

Los casos de Valeria y Angélica muestran el surgimiento de una tensión entre el amor y el abandono, la cual se hizo patente en sus narraciones cuando hacían referencia a los sentimientos de tristeza, disgusto y angustia que atribuían al abandono y a la institucionalización. Asimismo, en los discursos de Valeria y Angélica se identificaron los sentimientos de alegría, disfrute y agrado en relación con situaciones y personas que las hacían sentirse amadas y protegidas. En el caso de Diego se da esta misma tensión entre el amor y el abandono, pero se hace evidente a partir de su comportamiento explícito de pataletas más que en su narrativa.

De igual manera, se encontró que los tres niños enfrentaron una ruptura significativa en sus vidas entendida como la interrupción normal de los eventos, razón por la cual deben encontrar nuevas herramientas para afrontar este desequilibrio (Zittoun, 2007). Pasar de su medio familiar a la institución de protección alteró el equilibrio del que gozaban hasta ese momento, lo que generó la búsqueda de nuevos recursos para enfrentar la situación. Se debe tener en cuenta que si bien los niños se encontraran

viviendo en situaciones de adversidad, para ellos esto era su referente de normalidad, pues era lo único que conocían.

En el caso de Valeria, por ejemplo, se identificó una fuerte ambivalencia entre el amor y el abandono. En sus narraciones se hizo evidente que el PDS con más potencia hacía referencia a aquel en el que hablaba acerca de su progenitora, pues idealizaba dicha figura. Valeria le atribuía la característica de salvadora a la madre y rememoraba que era ella quien le enseñaba, la amaba y con la cual compartía su tiempo.

En relación con la institución, debido a que en ella conviven una gran cantidad de niños en edades de mucha actividad, socialización y cambio, es difícil para sus cuidadores mantener la atención y el orden en todo momento. Por ello, en ocasiones los niños que generan mayores problemas son en quienes se concentra más la atención. Sin embargo, los cuidadores se relacionan con ellos a partir de sus conductas problemáticas, lo que significa que los niños son descritos con base en este parámetro. Por esta razón, es importante sugerir el enfoque apreciativo (Henaó, 2008), el cual propone trabajar de acuerdo con las posibilidades y lo que funciona en la vida de los niños y no enfocarse en lo deficitario, pues las personas tienen posibilidades de construirse mejor a partir de los recursos que poseen.

En cuanto a estudios futuros, se sugiere desarrollarlos de manera longitudinal a fin de evaluar la trayectoria de los niños dentro de la institución desde el momento de su ingreso hasta su salida y así conocer mejor los posicionamientos y recursos que utilizan para afrontar esta transición. Además, sería importante realizar un estudio durante y después de la institucionalización, para identificar de qué forma se transforman o permanecen en el tiempo los Posicionamientos Dinámicos de Sí en el nuevo contexto de la adopción.

Referencias

- Barrios, A., Barbarto, S., & Branco, A. (2012). El Análisis Microgenético Para El Estudio Del Desarrollo Moral: Consideraciones Teóricas Y Metodológicas. *Revista de Psicología, 30*(2), 249-279.
- Branco, A. U. (2010). Dialogical self conceptualizations along the dynamics of cultural canalizations processes of self development. In: 6th Dialogical Self Conference, Atenas.
- Branco, A. U., & Valsiner, J. (1997). Changing methodologies: A co-constructivist study of goal orientation in social interaction. *Psychology and Developing Societies, 9*(1), 35-64.
- Cabrera, M. B., & Vela, L. V. (2016). Autoconcepto y calidad de vida en niños entre 8 y 12 años que concurren a los hogares de tránsito de la ciudad de Concepción del Uruguay, Entre Ríos (Tesis de Licenciatura en Psicología), Universidad Católica Argentina.
- Fernández Millan, J.M., Hamido-Mohamed, A., & Ortíz Gómez, M.M. (2009). Influencia del acogimiento residencial en los menores en desamparo. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 7*(2), 715-728.
- Fogel, A., De Koeber, I., Bellagamba, F., & Bell, H. (2002). The dialogical self in the first two years of life. Embarking on a journey of discovery. *Theory & Psychology, 12*(2), 191-205.
- Freire, S., & Branco, A. (2016). O self dialógico em desenvolvimento: um estudo sobre as concepções dinâmicas de si em crianças. *Psicologia USP, 27*(2), 168-177.
- Gratier, M., & Bertau, M. C. (2012). Polyphony: A vivid source of self and symbol. In M. C. Bertau, M. M. Gonçalves, & P. T. F. Raggatt (Eds.), *Dialogic Formations: Investigations into the origins and development of the dialogical self* (pp. 85- 119). Charlotte, NC: Information Age Publishers.
- Henaó, D. (2008). El enfoque apreciativo y su lenguaje de esperanza. *Ministerio de Educación Nacional*.
- Hermans, H. (2001). The Dialogical Self: Toward a Theory of Personal and Cultural Positioning. *Culture & Psychology, 7*(3), 243-281.
- Hermans, H., Hermans-Konopka, A. (2010). *Dialogical Self Theory: Positioning and Counter-positioning in Globalizing Society*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2016). Lineamiento Técnico Administrativo del Programa de Adopción.
- Lyra, M., & Scorsi, L. (2016). Constituição e desenvolvimento do self dialógico e da relação triádica. *Psicologia USP, 27*(2), 234-245.
- Ragatt, P. T. F. (2012). Personal chronotopes in the dialogical self: a developmental case study. In M. C. Berta, M. M. Gonçalves & P. T. H. Ragatt (Orgs.), *Dialogical formations – investigation into the origins and development of the dialogical self* (pp. 235-250). Charlotte, NC: Information Age.
- Roncancio-Moreno, M., & Branco, A. (2015). Desenvolvimento do Self Dialógico nos primeiros anos de vida: teoria e pesquisas, *31*(4), 424-234.
- Roncancio-Moreno, M., & Branco, A. (2017). Developmental trajectories of the Self in children during the transition from preschool to elementary school. *Learning, Culture and Social Interaction, 14*, 38-50.
- Salvatore, S., Gennaro, A., & Valsiner, J. (Eds.). (2012). *Making sense of infinite uniqueness: The emerging system of idiographic science. Yearbook of idiographic science* (Vol. 4). Charlotte: Information Age Publishing.

- Schütz, F., Sarriera, J., Bedin, L., & Montserrat, C. (2015). Subjective well-being of children in residential care: Comparison between children in institutional care and children living with their families. *Psicoperspectivas*, 14(1), 19-30.
- Trinidade, B.R. (2017). As significações de si das crianças abrigadas: um estudo de caso com crianças que passaram por reinserção familiar (Tesis de maestría). Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Valsiner, J., & Rosa, A. (2007). *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Zittoun, T. (2007). Dynamics of Interiority: Ruptures and Transitions in the Self Development. In *Otherness in Question: Development of the Self*, 187-214.
- Zittoun, T. (2015). Imagining one's life: imagination, transitions and developmental trajectories. In S.M. Gondim, Bichara I.D. (Eds.). (2015). *A psicologia e os desafios do mundo contemporaneo*. (pp. 127-153). Salvador: Ufba.
- Zittoun, T. (2016). A Socialcultural Psychology of the Life-Course. *Social Psychological Review*, 18(1), 6-17.