

ISSN 2318-9282

número 16

año 5

julio-septiembre 2017

desidades

REVISTA ELECTRÓNICA DE DIVULGACIÓN CIENTÍFICA DE LA INFANCIA Y LA JUVENTUD

16

des;dades

REVISTA ELECTRÓNICA DE DIVULGACIÓN CIENTÍFICA DE LA INFANCIA Y LA JUVENTUD

REALIZACIÓN



NIPIAC

Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Intercâmbio para a Infância e a Adolescência Contemporâneas

APOYO



INSTITUCIONES ASOCIADAS



IPUB

INSTITUTO DE PSICOLOGIA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO



Programa de
Pós-Graduação em Psicologia
UFRJ



CENTRO DE FILOSOFIA
E CIÊNCIAS HUMANAS
UFRJ

FACULDADE DE
EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

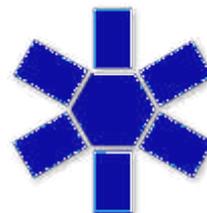
INDEXADORES



Periódicos Eletrônicos em Psicologia



Sumários de Revistas Científicas



EDUBASE



períodicos.



Classe Latinoamericana de
Ciências Sociais e Humanidades

apresentação

equipo editorial

EDITORA JEFE

Lucia Rabello de Castro

EDITORAS ASOCIADAS

Heloisa Dias Bezerra

Paula Uglione

Renata Alves de Paula Monteiro

Renata Tomaz

Sônia Borges Cardoso de Oliveira

EDITORES ASISTENTES

Adelaide Rezende de Souza

Alexandre Bárbara Soares

Antônio Gonçalves Ferreira Júnior

Felipe Salvador Grisolia

Isa Kaplan Vieira

Juliana Siqueira de Lara

Karima Oliva Bello

Lis Albuquerque Melo

Paula Pimentel Tumolo

Sabrina Dal Ongaro Savegnago

EQUIPO TÉCNICA

Arthur José Vianna Brito

Cheyenne Monteiro Wolf Von Arcosy

Clara Cascão Lopes

Clara Marina Hedwig Willach Galliez

Hannah Quaresma Magalhães

Luciana Mestre

Matheus Ferreira Apolinário

Yuri do Carmo Castro de Jesus

REVISORA

Leninha Fernandes

TRADUCTORAS

Flavia Ferreira dos Santos

Karima Oliva Bello

DESIDADES es una revista electrónica de divulgación científica en el área de la infancia y juventud. La publicación es trimestral, evaluada por pares, por parte del Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Intercâmbio para a Infância e Adolescência Contemporâneas – NIPIAC, de la Universidade Federal do Rio de Janeiro, comprometida con la divulgación del conocimiento científico más allá de los muros de la universidad.

Publica artículos originales, entrevistas y reseñas cuyo objetivo es discutir de manera crítica, para un público amplio, aspectos de la infancia y juventud frente a su proceso de emancipación. La sección de Referencias Bibliográficas tiene como objetivo difundir las publicaciones recientes sobre la infancia y juventud en el ámbito de las Ciencias Sociales y Humanidades. Una versión en portugués y otra en español de **DESIDADES** están disponibles para los lectores. La publicación pretende ser un medio electrónico de difusión de debates e ideas en el universo latinoamericano para todos los que quieren ser alentados a reflexionar sobre los desafíos y las dificultades de vivir la niñez y la juventud en el contexto de las sociedades actuales.

El nombre de la revista, **DESIDADES**, significa que las edades, como criterios fijos que naturalizan comportamientos, habilidades y maneras de existencia según a una temporalización lineal biográfica, necesitan ser problematizadas con el fin de permitir nuevos enfoques, perspectivas y diálogos sobre las relaciones entre los grupos generacionales.

CONSEJO CIENTÍFICO NACIONAL

Alfredo Veiga-Neto	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Alexandre Simão de Freitas	Universidade Federal de Pernambuco
Ana Cristina Coll Delgado	Universidade Federal de Pelotas
Ana Maria Monteiro	Universidade Federal do Rio de Janeiro
Angela Alencar de Araripe Pinheiro	Universidade Federal do Ceará
Angela Maria de Oliveira Almeida	Universidade de Brasília
Anna Paula Uziel	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
Carmem Lucia Sussel Mariano	Universidade Federal de Mato Grosso
Clarice Cassab	Universidade Federal de Juiz de Fora
Claudia Mayorga	Universidade Federal de Minas Gerais
Cristiana Carneiro	Universidade Federal do Rio de Janeiro
Diana Dadoorian	Universidade Federal do Rio de Janeiro
Dorian Monica Arpini	Universidade Federal de Santa Maria
Elisete Tomazetti	Universidade Federal de Santa Maria
Fernanda Costa-Moura	Universidade Federal do Rio de Janeiro
Flavia Pires	Universidade Federal da Paraíba
Gizele de Souza	Universidade Federal do Paraná
Helóisa Helena Pimenta Rocha	Universidade Estadual de Campinas
Iolete Ribeiro da Silva	Universidade Federal do Amazonas
Jader Janer Moreira Lopes	Universidade Federal Fluminense
Jaileila de Araújo Menezes	Universidade Federal de Pernambuco
Jailson de Souza e Silva	Universidade Federal Fluminense
Jane Felipe Beltrão	Universidade Federal do Pará
Juarez Dayrell	Universidade Federal de Minas Gerais
Juliana Prates Santana	Universidade Federal da Bahia
Leandro de Lajonquière	Universidade de São Paulo
Leila Maria Amaral Ribeiro	Universidade Federal do Rio de Janeiro
Lila Cristina Xavier Luz	Universidade Federal do Piauí
Marcos Cezar de Freitas	Universidade Federal de São Paulo
Marcos Ribeiro Mesquita	Universidade Federal de Alagoas
Maria Alice Nogueira	Universidade Federal de Minas Gerais
Maria Aparecida Morgado	Universidade Federal de Mato Grosso
Maria Cristina Soares de Gouvea	Universidade Federal de Minas Gerais
Maria Helena Oliva Augusto	Universidade de São Paulo
Maria Ignez Costa Moreira	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Maria Letícia Nascimento	Universidade de São Paulo
Maria Lucia Pinto Leal	Universidade de Brasília
Marlos Alves Bezerra	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Marta Rezende Cardoso	Universidade Federal do Rio de Janeiro
Mirela Figueiredo Iriart	Universidade Estadual de Feira de Santana
Myriam Moraes Lins de Barros	Universidade Federal do Rio de Janeiro

Nair Teles	Fundação Oswaldo Cruz/ Universidade Eduardo Mondlane
Patrícia Pereira Cava	Universidade Federal de Pelotas
Rita de Cassia Fazzi	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Rita de Cassia Marchi	Universidade Regional de Blumenau
Rosa Maria Bueno Fischer	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Rosângela Francischini	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Silvia Pereira da Cruz Benetti	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Solange Jobim e Sousa	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
Sonia Margarida Gomes Sousa	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Telma Regina de Paula Souza	Universidade Metodista de Piracicaba
Vera Vasconcellos	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
Veronica Salgueiro do Nascimento	Universidade Federal do Cariri

CONSEJO CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Adriana Aristimuño	Universidad Católica del Uruguay
Adriana Molas	Universidad de la República, Montevideo
Andrés Pérez-Acosta	Universidad del Rosario, Bogotá
Alfredo Nateras Domínguez	Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa, UAM-I, México
Carla Sacchi	Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental / Universidad del Salvador
Ernesto Rodríguez	Centro Latinoamericano sobre Juventud, CELAJU, Montevideo
Graciela Castro	Universidad Nacional de San Luis, Argentina
Guillermo Arias Beaton	Universidad de La Habana, Cuba
Héctor Castillo Berthier	Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Autónoma de México
Héctor Fabio Ospina	Universidad de Manizales, Colombia
José Rubén Castillo García	Universidad Autónoma de Manizales, Colombia
Laura Kropff	Universidad Nacional de Río Negro, Argentina
María Guadalupe Vega López	Universidad de Guadalajara, México
María Raquel Macri	Universidad de Buenos Aires
Mariana Chaves	Universidad Nacional de La Plata, Argentina
Mariana García Palacios	Universidad de Buenos Aires
Mario Sandoval	Universidad Católica Silva Henríquez, Chile
Norma Contini	Universidad Nacional de Tucumán, Argentina
Pablo Toro Blanco	Universidad Alberto Hurtado, Chile
René Unda	Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador
Rogelio Marcial Vásquez	El Colegio de Jalisco, Universidad de Guadalajara, México
Rosa Maria Camarena	Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Autónoma de México
Silvina Brussino	Universidad Nacional de Córdoba, Argentina
Valeria Llobet	Universidad Nacional de San Martín, Argentina

Índice

EDITORIAL	7
TEMAS SOBRESALIENTES	
“Somos muchos, somos diversos y aquí estamos cruzando fronteras”: Reflexiones sobre la comprensión de los procesos migratorios juveniles <i>María Margarita Echeverri Buriticá</i>	9
La difusión del diagnóstico de trastorno bipolar infantil: controversias y problemas <i>Thais Klein, Rossano Cabral Lima</i>	19
Moralidad y explotación del trabajo infantil doméstico: las visiones de extrabajadoras infantiles y patronas <i>Danila Gentil Rodriguez Cal</i>	31
ESPACIO ABIERTO	
Los primeros pasos en la intervención con bebés en riesgo de sufrimiento psíquico <i>ENTREVISTA DE Raquel Oliveira CON Érika Parlato-Oliveira</i>	44
INFORMACIONES BIBLIOGRÁFICAS	
RESEÑA	
“Relaciones interpersonales y violencias entre adolescentes: un estudio de las relaciones entre las violencias entre adolescentes de las escuelas secundarias mexicanas” <i>RESEÑA POR Sonia Lizbeth Jiménez González</i>	56
LEVANTAMIENTO BIBLIOGRÁFICO	61
NORMAS PARA LA PUBLICACIÓN	65

editorial

Otros escenarios se dibujan hoy en torno a la posición de los niños en el mundo. Profundos cambios transformaron nuestra manera de percibirlos y tratarlos. La visión de la infancia como momento biográfico cuyo valor reside justamente en su superación, al dejar atrás cualquier indicio de lo “infantil”, es considerada anacrónica. Este momento de la existencia humana –la infancia- es valioso, no porque deba ser superado en busca de mayor “madurez”, término que frecuentemente sirve para decir que los niños *aún no son* lo que deben llegar a ser, sino porque se contraponen a la arrogancia de aquellos ideales de plenitud humana, condición que se creía que existía en la vida adulta. Niños y adultos son más semejantes de lo que se imaginaba, en cuanto a la fragilidad e incompletitud de sus existencias. Al mismo tiempo, niños y adultos, en virtud del lugar encarnado que ocupan en el espacio y tiempo histórico, difieren en relación con lo que pueden y quieren transformar en sí mismos, y en el mundo que los rodea.

Así, por un lado, conseguimos hoy cierto discernimiento respecto a las asimetrías generacionales: niños y adultos son diferentes, y esa diferencia debe ser valorada tomando en consideración la infinita diversidad humana. Por otro lado, todavía tenemos mucho que alcanzar en cuanto a lograr que las prácticas sociales y culturales sean más respetuosas de la diferencia que los niños hacen visible al tensar lo establecido, lo “normal” y lo que es eficiente.

En los artículos que conforman esta edición de DESIDADES, se discuten algunas de estas infancias en que el ejercicio de la escucha del niño, como también del joven, se hace necesario para comprender cómo ellos vivencian las situaciones de incertidumbre, sufrimiento y adversidad. Maria Marguerita Echeverri, en el artículo “‘Somos muchos, somos diversos y aquí estamos cruzando fronteras’ –Reflexiones sobre la comprensión de los procesos migratorios juveniles” entiende que la cuestión de la emigración de los jóvenes hoy debe enfocarse también como el resultado de elecciones que hacen estos niños y niñas, y no sólo como parte del proceso migratorio emprendido por sus familias. Así, las decisiones de emigrar son frecuentemente tomadas por ellos mismos, incluso cuando tienen que enfrentar por sí solos riesgos vitales, violencias y hambre, entre otras situaciones. La autora alerta sobre la cantidad de jóvenes emigrantes: en el año 2013 cerca de 23 millones de jóvenes entre 15 y 24 años emigraron. La autora afirma que solamente escuchando a los y las jóvenes podremos acercarnos a su dolor y a lo que significa para ellos el proceso de emigración. Cuando ni podíamos imaginar que un día niños y niñas atravesarían fronteras nacionales para intentar vivir en otros países, hoy ellos lo hacen solos contraponiéndose a los modelos de custodia y protección que, muchas veces, los mantienen oprimidos y abandonados en sus países de origen.

En otra contribución de esta edición, Thais Klein y Rossano Cabral Lima discuten “La difusión del diagnóstico de Trastorno Bipolar Infantil” como un problema actual que afecta a un número cada vez mayor de niños. Informan que entre 1995 y 2003 aumentó en 40 veces el número de niños diagnosticados con este trastorno en los Estados Unidos. Mientras los psiquiatras discuten sobre el estatuto de este trastorno –su sintomatología específica y los factores que lo determinan, el proceso de medicalizar la infancia continúa siendo avasallador. Nos podemos preguntar para qué –a quiénes beneficia una infancia sometida y rotulada cuya potencia de descentrar el mundo adulto fue aniquilada.

En “Moralidad y explotación del trabajo infantil doméstico”, Danila Cal retrata la moralidad que sustenta prácticas de desigualdad social y mantiene a niños en situaciones de explotación. En estas situaciones, lo que debe ser hecho por el niño, o lo que se entiende como mejor para él, da lugar a que las opresiones sean racionalizadas como ayuda. No obstante, no se enfoca de forma general esta situación como aspecto estructural de la dominación del poder de los adultos sobre los niños, a la vez que los adultos ni aceptan ser cuestionados sobre sus deberes generacionales respecto a los niños, principalmente cuando se trata de aquellos niños desprovistos de estatus y poder social.

En la sección Espacio Abierto, Raquel Oliveira entrevista a Erika Parlato-Oliveira sobre “Los primeros pasos en la intervención con bebés en riesgo de sufrimiento psíquico”, trabajo pionero que se desarrolla en Brasil para el diagnóstico precoz del autismo.

En la sección de Informaciones Bibliográficas presentamos la reseña de Sonia Lizbeth sobre la obra “Relaciones interpersonales y violencias entre adolescentes: un estudio de las relaciones de violencias entre adolescentes de las escuelas secundarias mexicanas”, de Juana María Guadalupe Mejía Hernández y el levantamiento de 28 lanzamientos de publicaciones en el área de la infancia y juventud en los países de América Latina en los últimos tres meses.

Lucía Rabello de Castro

EDITORA JEFE



IMAGEN: Nicolas Alejandro

**“Somos muchos, somos diversos
y aquí estamos cruzando
fronteras”.**

**Reflexiones sobre la
comprensión de los procesos
migratorios juveniles**

María Margarita Echeverri Buriticá

Según estimaciones de Naciones Unidas para el año 2013, aproximadamente 232 millones de migrantes internacionales recorrían el mundo escapando de la pobreza, las violencias, los conflictos sociales y armados y las precarias condiciones de sus países de origen. Según estos datos, los y las jóvenes entre 15 y 24 años de edad constituían el 10% del total de las personas migrantes (Global Migration Group, 2014). No son pocos, sin embargo, su altísima presencia en los procesos de migración y la gran herogeneidad de sus proyectos migratorios no se recogen del todo en las producciones académicas y políticas, en las que sobre ellos y ellas se piensa y se gobierna. Más bien, las maneras en las que se ha concebido y analizado la juventud en migración, reflejan herencias históricas de un pensamiento positivista y colonialista, que sigue tratando a los jóvenes migrantes como un problema social (que se debe resolver), y pensándolos en el marco de procesos migratorios generales.

En esta línea, son escasas las investigaciones que tienen como centro a los y las jóvenes, que aparecen generalmente representados(as) como un apéndice dentro de una estructura más amplia de los estudios sobre migración (Castañeda Camey, 2009)¹. Se perpetua así un enfoque adultocentrista y economicista de las migraciones, que refleja la común concepción sobre ellos y ellas, como sujetos “arrastrados” por los adultos en procesos de reagrupación familiar o “abandonados” en origen por la migración de sus padres o sus madres, invisibilizando los proyectos migratorios autónomos y diversos, que cada vez más, son llevados a cabo por la población joven migrante (Echeverri, 2005, 2010). Como bien lo destaca Cachón (2004), para el caso español, las investigaciones sobre la “juventud inmigrante” están referidas a los hijos de inmigrantes, dejando por fuera de los análisis a los jóvenes que migran solos y que, por el hecho de insertarse dentro del mercado laboral, son equiparados al “mundo adulto”. Es así, como un importante número de los trabajos considera a los jóvenes, por lo general, como “inmigrantes” y, tradicionalmente, los entiende dentro de una estrategia familiar de migración, desconsiderándolos como agentes sociales y actores migratorios en sí mismos (Suárez, 2006).

En esta línea, se han priorizado los análisis de sus procesos de inserción en el terreno escolar, como zona “natural” donde los y las jóvenes se inscriben tras su llegada a los países de destino. Se problematiza su inserción socioeducativa y se focalizan los procesos de asimilación – esto es, qué deben soltar, cambiar o modificar para “adaptarse” y “asimilarse” – y así producir un espacio de “educación intercultural” en las escuelas (Franzé, 2003) que nos garantice que la llegada de los y las jóvenes migrantes deje de ser un “problema” para las sociedades de destino. En el caso español, los primeros estudios de la juventud migrante, se llevaron a cabo especialmente en Madrid y Barcelona, en el contexto de la escuela pública, y teniendo en cuenta los primeros

¹ “Autores destacados en el tema de la juventud en México, concuerdan en que la mayoría de los trabajos sobre migración juvenil sólo abordan la problemática de la población joven rural en las zonas con gran tradición migratoria, y que éstos analizan la mayoría de las veces, la forma en que se han construido de manera general las redes sociales de la migración, la conformación de comunidades “transnacionales” y el envío de remesas (Reguillo, 2004; Martínez, 2000)” (Castañeda Camey, 2009, p. 1462).

años de escolaridad (Aparicio, 2001). Diez años después, Pedone (2011) afirma que en España se sigue afrontando la problemática de la inmigración y la escuela, con una visión estrechamente vinculada a la inserción de niños, niñas y jóvenes en los ámbitos socioeducativos españoles, con problemáticas de “integración social” propias de las “segundas generaciones”.

A partir de la década de 1990, la entrada del enfoque transnacional de las migraciones², evoca la imagen de un movimiento imparable de ida y venida entre países de destino y de origen, con procesos y prácticas económicas, políticas y socioculturales que están vinculados y configurados por las lógicas de más de un Estado-Nación, con un cruce constante de sus fronteras (Suárez, 2007). Así, todo parecía indicar que los análisis de los proyectos migratorios juveniles superarían las categorías rígidas y los escenarios naturalizados en el marco de sus procesos de inserción en las sociedades de destino. Sin embargo, para la población joven siguen prevaleciendo los estudios que se centran específicamente en el país de destino, con un marcado corte eurocentrista, y un nacionalismo metodológico³ que no se logra superar del todo. Prevalece así, una gran influencia del enfoque asimilacionista de las migraciones, afirmandose que el activismo transnacional pierde fuerza entre la población joven (Cohen, 2005; Portes, 2001, 2004; Rumbaut, 2002), de la que se afirma que se “acultura muy rápidamente al nuevo ambiente, dejando de lado las preocupaciones de sus padres sobre las cuestiones de las naciones de origen” (Portes, 2004, p. 6).

Desde finales del siglo XX, otro hito marca la visibilización de los jóvenes latinoamericanos en migración. La significativa presencia de las mujeres en las corrientes migratorias latinoamericanas hacia territorio español, develó dinámicas familiares complejas con cambios estructurales y simbólicos en las relaciones de género y generacionales al interior de las familias (Pedone, 2006; Echeverri, 2015). De acuerdo con los análisis sobre las redes migratorias desde la perspectiva transnacional y con enfoque de género y generacional, la presencia de las mujeres visibilizó la participación de los niños, niñas y jóvenes como actores fundamentales en los procesos migratorios. Sin embargo, esta visibilización de la población joven migrante latinoamericana, no tardó en circunscribirse nuevamente como “un problema social a los dos lados del Atlántico” (Echeverri, 2014). En Colombia, por ejemplo, el discurso se centraba en señalar que la migración de las mujeres provoca la “desintegración familiar” y “disfuncionalidades”

2 El enfoque transnacional, entiende las migraciones “como un proceso dinámico de construcción y reconstrucción de redes sociales que estructuran la movilidad espacial y la vida laboral, social, cultural y política, tanto de la población migrante como de familiares, amigos y comunidades en los países de origen y destino(s)” (Guarnizo, 2006, p. 81), superando el enfoque “asimilacionista” que ha asumido durante décadas que los migrantes llegan a otro país para quedarse y pierden progresivamente los vínculos con su país de origen.

3 Como lo define Glick Schiller (2009), el nacionalismo metodológico es una tendencia intelectual que: 1) da por hecho que la unidad de estudio y la unidad de análisis vienen definidos por las fronteras nacionales; 2) identifica sociedad con Estado-nación; 3) combina los intereses nacionales con la finalidad y las materias clave de la ciencia social. El nacionalismo metodológico ha desempeñado un papel central en gran parte de la ciencia social occidental, sobre todo en las principales corrientes doctrinales sobre migración y en su forma de explicar la integración, la inclusión y la exclusión.

(embarazo adolescente, bajo rendimiento escolar y violencia de pandillas juveniles) a las familias migrantes por el “abandono” que las mujeres hacen de sus hijos e hijas. En España, al mismo tiempo, nuestras investigaciones revelaban que los y las jóvenes colombianos(as) migrantes, cargaban la estigmatización del discurso institucional y popular, que afirmaba que su no “integración social” y su participación en las mal llamadas “bandas latinas”, se debía al abandono de sus madres por sus largas jornadas laborales (Echeverri, 2010).

En este marco, que devela la simplificación y generalización de los procesos migratorios juveniles, y la insistencia de discursos que atrapan a los/las jóvenes en categorías analíticas fijas, nuestras investigaciones han mostrado la heterogeneidad de las trayectorias, estrategias y vivencias de estos actores sociales, que como ningún otro en el mundo de las migraciones, nos ha enseñado el arte de saltar fronteras, resistir y abrir caminos. El llamado entonces es a complejizar las miradas, superando la posición simplista y esencialista, economicista y asimilacionista que prevalece en los estudios sobre migración juvenil. A partir de la experiencia con los y las jóvenes en migración, propongo cuatro escenarios que no podemos olvidar, para comprender de manera profunda como están deviniendo sus vidas migratorias.

El enfoque transnacional de las migraciones.

Un trabajo de campo multisituado

Las investigaciones realizadas con juventud migrante en las últimas dos décadas, nos llevan necesariamente a proponer superar el enfoque asimilacionista de la migración – que continúa centrándose en el estudio de las migraciones sur-norte y ha prestado poca atención a los movimientos intrarregionales sur-sur (Echeverri, 2016) –, para incorporar metodológicamente el enfoque transnacional de las migraciones. Son pocos los estudios que dan cuenta de los factores y condiciones de los países de origen cuando se trata de los jóvenes en migración. Si bien existen estudios sobre niños, niñas y jóvenes latinoamericanos que aportan elementos sobre la dimensión transnacional de las trayectorias y estrategias juveniles, con un trabajo de campo multisituado en origen y destino (Pedone, 2006, 2014; Echeverri, 2010, 2014, 2016), las investigaciones no suelen realizarse desde esta perspectiva.

No podemos olvidar que la población juvenil no rompe sus lazos con el origen y que las condiciones sociales, culturales, políticas y económicas de sus contextos migratorios particulares, están influyendo de manera determinante en sus trayectorias y en las formas de negociación de sus adscripciones identitarias. De esta manera es fundamental comprender sus proyectos migratorios dentro de un trabajo de campo multisituado origen/destino(s), que interconectados a través de las redes de los que se van y los que se quedan, nos permiten comparar las experiencias de los migrantes y los no migrantes.

La incorporación de los y las jóvenes migrantes en los países de destino y las conexiones transnacionales con su país de origen o con redes dispersas de familiares, compatriotas o personas con las que comparten una identidad, pueden darse al mismo tiempo y

reforzarse entre sí, en un proceso simultáneo (Levitt; Glick Schiller, 2004; Echeverri, 2010). En este sentido, por ejemplo, en el caso de los y las jóvenes colombianos(as) migrantes en España, el contexto de origen – un conflicto armado y múltiples violencias que operan hace más de cinco décadas en Colombia – aparece como un factor particularmente relevante para tomar las decisiones de migrar y de no retornar (Echeverri, 2010).

Así, los trabajos de campo multisituados y la comprensión de los espacios sociales transnacionales convierten en obsoletas las categorías académicas y políticas basadas en un único territorio, así como también las categorías hegemónicas sobre la identidad, que olvidan muy a menudo que las identificaciones son fluidas, múltiples, cambiantes y contextualizadas (Echeverri, 2010), y que generan, a su vez, una conciencia multi-territorial (Vertovec, 2004).

Así, la perspectiva transnacional de las migraciones nos permite dar un giro analítico y devolverles a los y las jóvenes esa multiplicidad y diversidad de trayectorias que en su vida cotidiana están siempre presentes. Planteamos el concepto de “jóvenes en migración” o “jóvenes migrantes”, que permite incluir de una forma amplia pero rigurosa, un conjunto de dinámicas muy diversas: jóvenes que viajan por sí mismos de forma autónoma o como parte de una migración familiar, aquellos que se quedan a cargo de los familiares en el lugar de origen, los que se van para estudiar (cualificados), los que huyen forzosamente, los que no migran. Dinámicas migratorias que, en todo caso, están muy determinadas por lo que acontece y sigue aconteciendo en sus lugares de origen.

Los procesos identitarios de la población juvenil en migración son múltiples y móviles. Una propuesta metodológica longitudinal

Se propone así una metodología multisituada y longitudinal que permita visibilizar cómo los procesos migratorios – y con ellos las narrativas, las identificaciones y los procesos de inclusión/exclusión en las sociedades de origen y destino – siguen complejos y diversos recorridos, no siempre predecibles a partir de una sola toma de información. Como se expone en los trabajos realizados con jóvenes colombianos en migración en las últimas dos décadas, los posicionamientos identitarios son un proceso cambiante y dinámico, en el cual las identificaciones, los vínculos y las prácticas transnacionales tienen altas y bajas, se atan y desatan, se mueven y se reconstruyen en respuesta a dinámicas contextuales estructurales y simbólicas particulares (Echeverri, 2005, 2010, 2014). Como lo plantean Levitt y Glick Schiller (2004), el estudio longitudinal de las prácticas de los y las migrantes revela que, en momentos de crisis u oportunidad, incluso aquellos que nunca se han identificado o participado transnacionalmente, pueden movilizarse. Como lo señaló Terrén (2002), las categorías identitarias etnonacionales y/o supranacionales en torno a las migraciones, más que como artificios analíticamente contruidos, son tomadas como fórmulas esclerotizantes del determinismo cultural y social de los actores en juego, y con ellas se busca elaborar discursos sobre las identidades

juveniles migrantes a base de metáforas e imágenes de ruptura, choque o pérdida (Suarez, 2004; Echeverri, 2005, 2010). Sin embargo, sus adscripciones identitarias son cambiantes, múltiples, híbridas, situadas, operan simultáneamente y se alimentan de discursos contruidos transnacionalmente, siendo innecesario seguir buscando la “identidad” – única y esencial – de los y las jóvenes en migración para determinar si están “más o menos integrados” en las sociedades de destino. Sus identificaciones se reconstruyen en dinámicas permanentes, resultado de un proceso de interacción de diversos elementos: los contextos políticos, económicos, culturales y sociales de origen y destino en relación, que se anclan y subjetivan en la vivencia simultánea de su pasado, su presente y su futuro. El “allá” y el “acá” son dos caras del mismo proceso, que se confunden y se mezclan para producir algo nuevo, en una relación espacio temporal que en infinidad de veces perdemos de vista.

La interseccionalidad en los análisis de las migraciones juveniles

Reconocer la participación de los jóvenes en los procesos migratorios como actores sociales claves, nos lleva necesariamente a comprender que estos sujetos, como cualquier otro sujeto involucrado en los procesos migratorios de la población, ocupan posiciones en el campo social que reflejan una gran heterogeneidad en sus apuestas, trayectorias y estrategias. Hacer trazados metodológicos en términos de la clase de edad, y generalizar así sus trayectorias de los y las jóvenes, nos impide analizar esas otras relaciones de poder que dentro del campo social atraviesan sus condiciones de vida y sus potenciales de resistencia. En este sentido, en nuestras investigaciones han emergido la diversidad de trayectorias de los y las jóvenes en la migración, atravesadas por marcadores sociales de diferencia como el género, generación, orientación sexual, motivos de la migración, pertenencia urbana o rural⁴, clase socioeconómica, entre otras, que operan de manera articulada, visualizando contradicciones y tensiones, pero también estrategias de resistencia y agencia (Piscitelli, 2008; Echeverri, 2010). La categoría interseccionalidad pone el énfasis en lo que se entiende por “opresiones cruzadas”, sistemas de opresión heterárquicos, variables y complejos que actúan en las historias de la juventud migrante, y que varían según el contexto concreto de opresión (Flórez, 2015).

En este sentido, por ejemplo, para el caso de los procesos migratorios de la población afrodescendiente del Pacífico colombiano a Chile, los motivos de la migración y el género operan en la manera como se están llevando a cabo las decisiones de la migración en el marco de las relaciones familiares, “donde los hijos varones son prioridad, en tanto llegan a edades en las cuales, según los/as migrantes, son cooptados forzosamente

4 Como lo exponen Glick Shiller y Çaglar (2008), las trayectorias de los y las migrantes son diferentes según los contextos locales de origen y destino, lo que implica comprender los distintos modos y las dinámicas de su incorporación de los/las jóvenes, a través de las posiciones relativas de las localidades dentro de los campos jerárquicos de poder, pues, dependiendo de eso, se establece una diferencia de base respecto a las oportunidades vitales y a las probabilidades de incorporación de los/as migrantes.

por los grupos que operan en los territorios de las violencias en Colombia” (Echeverri, 2016, p. 95). Aparecen, en este caso, los hijos e hijas del exilio colombiano y los miles de jóvenes que “no migran por billete” (Echeverri, 2012), en territorios donde comúnmente hay una gran ausencia de protección internacional, expuestos a la detención, la falta de acceso a servicios, y la revictimización (Global Migration Group, 2014). Las violencias y el conflicto armado que aun vive Colombia desde hace más de cinco décadas, ha permeado la vida cotidiana de los y las jóvenes, que huyen y cruzan las fronteras internacionales en busca de refugio y protección a sus vidas. Los hijos e hijas del exilio y de la migración internacional forzada, migran para salvar sus vidas. Sus migraciones están marcadas por el dolor y la incertidumbre. Migran sin tiempo, sin sueños, y apenas se alimentan con unas precarias expectativas hechas de prisa en tediosos recorridos que rompen sus vidas (Echeverri, 2010, 2012).

Al mismo tiempo, en este escenario se configuran sistemas de opresión donde operan relaciones de poder cruzadas, que conducen a que el racismo, la discriminación y la exclusión se expresen con más fuerza sobre las mujeres afrodescendientes jóvenes, a ambos lados de las fronteras.

Las mujeres migrantes colombianas negras cargan los estigmas que se configuran alrededor de las marcas de una otredad racializada y sexualizada. Las historias de violencias y dolor que vivían en su país de origen se perpetúan en tierra chilena (Echeverri, 2016, p. 101).

Develar entonces, la heterogeneidad de los proyectos migratorios de los y las jóvenes, y los sistemas de opresión heterárquicos, variables y complejos que marcan sus migraciones, es una tarea pendiente que no podemos seguir aplazando.

De capturar datos a escuchar sus historias

Investigar sobre las trayectorias juveniles de la migración, implica hacerlo desde la propia narrativa de los sujetos, para comprenderlas en el marco de la red narrativa que conecta sus contextos de origen y destino. No es inusual que en los procesos académicos y políticos se hable sobre las y los jóvenes, sin entrar en sus recorridos vitales, en los intersticios y las cadencias de sus propias narrativas. Solemos hablar sobre ellos y ellas, pero no con ellos y ellas. Sus vivencias de la migración y las múltiples maneras como afrontan y saltan fronteras develan las continuidades, discontinuidades, interacciones y expresiones que se tejen por encima de las fronteras.

Han sido variados los métodos y múltiples las técnicas utilizadas para investigar las identidades en los contextos migratorios. Entre ellas, las técnicas cuantitativas, que al utilizar el análisis de datos censales y encuestas – cuestionarios cerrados – con muestras amplias, dejan atrapados a los sujetos en categorías predefinidas, sin que se pueda comprender y analizar el significado que hay detrás de estos datos, o el constante tránsito que los y las jóvenes hacen por sus identificaciones. Se hace necesaria entonces, su narración y, sobre todo, escuchar. Una escucha activa, conectada con la infinita

humanidad que caracteriza las historias de la migración juvenil. Solo así podremos desentrañar las contradicciones, los dolores, las esperanzas y la grandeza de estas historias. Como lo afirma Ferraroti (1991), estamos llamados a saber escuchar y, en esta capacidad de escucha, a superar los simples reportes sociográficos-inventariales o el reporte policial. Una escucha con la piel, que implica que:

entre narradores y escuchadores la relación es directa, imprevisible, problemática. Es, en otras palabras, una relación verdaderamente humana, es decir, dramática, sin resultados asegurados [...] No hablan solo las palabras, sino los gestos. Las expresiones del rostro, los movimientos de las manos, la luz de los ojos. Este es el don de la oralidad: la presencia, el sudor, los rostros, el timbre de las voces, el significado – el sonido – del silencio (Ferraroti, 1991, p. 19).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APARICIO, R. La literatura de investigación sobre los hijos de inmigrantes. **Migraciones**, Madrid, n. 9, p. 171-182, out. 2001.
- CACHÓN, L. Inmigrantes jóvenes en España. In: **Informe Juventud en España**. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2004.
- CASTAÑEDA CAMEY, N. S. Dinámica y proceso de migración a Estados Unidos: jóvenes de Guadalajara, Jalisco, México. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, Manizales, v. 7, n. 2, p. 1459-1490, jul. 2009.
- COHEN, J. Remittance outcomes and migration: theoretical contests, real opportunities. **Studies in Comparative International Development**, v. 40, n. 1, p. 88-112, 2005.
- ECHEVERRI, M. M. Otredad racializada en la migración forzada de afrocolombianos a Antofagasta (Chile). **Revista Nómadas**, Bogotá, n. 45, p. 91-103, 2016.
- ECHEVERRI, M. M. Vínculos y prácticas políticas transnacionales de los y las jóvenes colombianos en migración en España: nuevos mapas, diversas estrategias. In: GUTIÉRREZ-BONILLA, M. L. (Org.). **Identidades transnacionales: jóvenes colombianos en contextos de migración internacional**. Colección Jóvenes con Dis...cursos. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2015.
- ECHEVERRI, M. M. A los dos lados del atlántico. Reconfiguraciones de los proyectos migratorios y la vida familiar transnacional de la población colombiana en España. **Papeles del CEIC**. International Journal on Collective identity Research. v. 2, n. 109, p. 1-28, set. 2014.
- ECHEVERRI, M. M. “Nosotros no migramos por billete”; jóvenes colombianos en migración, conflicto armado y violencias. **Metapolítica**, v. 16, n. 76. jan./mar. 2012.
- ECHEVERRI, M. M. **“Son diez horas de viaje y cinco años que te meten encima”**: proyectos, identidades y vínculos transnacionales de los y las jóvenes colombianas en España. 2010. Tese de doutorado. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2010.
- ECHEVERRI, M. M. Fracturas identitarias: migración e integración social de los jóvenes colombianos en España. **Migraciones Internacionales**, Tijuana, v. 3, n. 1, p. 141-164, jun. 2005.

- FLÓREZ, J. **Lecturas emergentes**. El giro decolonial en los movimientos sociales. Bogotá: Editorial Javeriana, 2015.
- FERRAROTI, F. **La historia y lo cotidiano**. Barcelona: Ediciones Península, 1991.
- FRANZÉ, A. **Lo que sabía no valía**: escuela, diversidad e inmigración. Madrid: Consejo Económico y Social de la Comunidad de Madrid, 2003.
- GLICK SCHILLER, N. Nuevas y viejas cuestiones sobre localidad: teorizar la migración transnacional en un mundo neoliberal. In: SOLÉ, C., PARELLA, S.; CAVALCANTI, L. (Orgs.). **Nuevos retos del transnacionalismo en el estudio de las migraciones**. Madrid: Ministerio de Trabajo e Inmigración. Subdirección General de Información Administrativa y Publicaciones, 2009. p. 21-45.
- GLICK SHILLER, N; ÇAGLAR, A. **Migrant incorporation and city scale**: towards a theory of locality in migration studies. Malmö: Malmö Institute for Studies of Migration, Diversity and Welfare & Department of International Migration and Ethnic Relations, 2/07, 2008.
- GLOBAL MIGRATION GROUP. **Migration and youth**: challenges and opportunities. United Nations Children's Fund, 2014. Disponible en: <<http://www.globalmigrationgroup.org/migrationandyouth>>. Acceso en: 30 mai. 2017.
- GUARNIZO, L. E. Migración, globalización y sociedad: teorías y tendencias en el siglo XX. In: ARDILA, G. (Org.). **Colombia**: migraciones, transnacionalismo y desplazamiento. Bogotá: CES, 2006. p. 65-112.
- LEVITT, P. Los desafíos de la vida familiar transnacional. In: GIIM (Org.). **Familias, niños, niñas y jóvenes migrantes**: rompiendo estereotipos. Madrid: IEPALA, 2010. p. 17-30.
- LEVITT, P.; GLICK SCHILLER, N. Perspectivas internacionales sobre migración: conceptualizar la simultaneidad. **Migración y Desarrollo**, n. 3, p. 60-91, 2004.
- PEDONE, C. Rupturas y continuidades de los roles de género en contextos migratorios transnacionales. Relatos sobre sexualidad y salud reproductiva de los hijos e hijas de la inmigración ecuatoriana en Cataluña. **Papeles del CEIC**: International journal on collective identity research, v. 2, n. 109, p. 1-38, set. 2014.
- PEDONE, C. **Estrategias y poder**: "tú siempre jalas a los tuyos". Quito: Abya-Yala, PMCD, 2006.
- PISCITELLI, A. Interseccionalidades, categorías de articulação e experiências de migrantes brasileiras. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 11, n. 2, p. 263-274, jul./dez. 2008.
- PORTES, A. Introduction: the debates and significance of immigrant transnationalism. **Global networks**: a journal of transnational affairs, v. 1, n. 3, p. 181-193, 2001.
- PORTES, A. Un diálogo trasatlántico: El progreso de la investigación y la teoría en el estudio de la migración internacional. Conferencia inaugural. In: **Congreso sobre la inmigración en España**: ciudadanía y participación, 4, nov. 2004, Gerona.
- RUMBAUT, R. Severed or sustained attachments? Language, identity, and imagined communities in the post-immigrant generation. In: LEVITT, P.; WATERS, M. C. (Orgs.). **The changing face of home**: the transnational lives of the second generation. Nova York: Russell Sage Foundation, 2002. p. 43-95.
- SUÁREZ NAVAZ, L. La perspectiva transnacional en los estudios migratorios: génesis, derroteros y surcos metodológicos. In: **Congreso sobre inmigración en España**, 5, mar. 2007, Valencia.
- SUÁREZ NAVAZ, L. Un nuevo actor migratorio: jóvenes, rutas y ritos juveniles transnacionales. In: CHECA, F.; ARJONA, A.; CHECA, J. C. (Orgs.). **Menores tras la frontera**. Otra inmigración que aguarda. Barcelona: Icaria, 2006.

TERRÉN, E. La etnicidad y sus formas: aproximación a un modelo complejo de la pertenencia étnica. *Revista Papers*, v. 66, p. 45-67, 2002.

VERTOVEC, S. Trends and Impacts of Migrant Transnationalism. *Centre on Migration, Policy and Society*, Working Paper, Oxford, n. 3, p. 1-78, 2004.

Resumen

Con base en la experiencia de trabajo con jóvenes en migración a lo largo de dos décadas, se analizan críticamente las miradas esencialistas, asimilacionistas y adultocentristas que han primado en el estudio y comprensión de los procesos migratorios juveniles. Se destacan así categorías analíticas que generalizan y simplifican las diversas posiciones y factores que entran a jugar de manera determinante en sus trayectorias migratorias y vitales. En esta línea, se proponen cuatro escenarios para comprender de manera profunda como están deviniendo sus vidas migratorias.

Palabras clave: jóvenes, migraciones, claves metodológicas.

FECHA DE RECEPCIÓN: 05/05/2017

FECHA DE ACEPTACIÓN: 05/08/2017



María Margarita Echeverri Buriticá

Doctora en Ciencias Políticas y Sociología por la Universidad Complutense de Madrid, magistra en Psicología Comunitaria y psicóloga de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. Se ha dedicado a la investigación, la docencia y la gestión de proyectos sociales con la población migrante colombiana. Especialista en el tema de identidades y migraciones, dando especial énfasis al estudio de la población juvenil. Actualmente profesora e investigadora asociada de la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Javeriana. Es integrante-fundadora del Grupo Interdisciplinario de Investigador@s Migrantes (GIIM).

E-mail: mariamargaritaecheverri@gmail.com



IMAGEN: Al King

La difusión del diagnóstico de trastorno bipolar infantil: controversias y problemas actuales

Thais Klein

Rossano Cabral Lima

En las últimas tres décadas, el trastorno bipolar infantil, aunque no sin controversias, se convirtió en tema de discusiones y pasó a ser un diagnóstico ampliamente utilizado. De acuerdo con un estudio realizado por Blader y Carlson (2007), mientras que en 1996 pocos niños eran considerados bipolares en Estados Unidos, en 2004 este trastorno se volvió el más frecuente en la infancia. Seguidamente, una afección, que hasta mediados de los años 80 no era discutida en el ámbito de la psiquiatría infantil, pasó a alcanzar gran popularidad en los últimos años. Esta patología, sin embargo, no ha sido la única cuya expresión ha ganado visibilidad actualmente en el campo de la infancia. El número de niños que pueden clasificarse como portadores de una enfermedad mental se ha duplicado entre 1970 y 1990 según datos de la *British Medical Association* (Timimi, 2010). Frances (2013), coordinador de la fuerza de trabajo del DSM-IV¹, indica que este manual diagnóstico ha provocado al menos tres epidemias no previstas: el trastorno bipolar, el trastorno del déficit de atención e hiperactividad y el autismo. Mientras los dos últimos tienen como objetivo principal la infancia, el trastorno bipolar, aunque no originalmente relacionado a esta franja de edad, se expandió a edades cada vez menores.

Ante este cuadro, el objetivo de esta exposición es investigar la expansión del diagnóstico de trastorno bipolar hacia la infancia, buscando delinear el contexto más amplio, tanto de la infancia, como de la psiquiatría, en que esta patología pasó a ganar visibilidad.

De entrada, es importante especificar la referencia epistémica de este artículo. A diferencia de una perspectiva naturalista – también llamada empirista, objetivista o positivista – que considera lo normal y lo patológico según un fundamento racional valorativamente neutro (Gaudenzi, 2014), nos basamos en la visión normativista sobre lo normal y lo patológico.

Bajo el sesgo naturalista - al defender una anterioridad lógica del hecho sobre el valor - el “descubrimiento” reciente del trastorno bipolar infantil sería entendido como consecuencia de una mayor precisión, un perfeccionamiento en la detección de ciertas patologías. Desde el punto de vista de una perspectiva normativa la discusión en torno al trastorno bipolar infantil nos obliga a articular dos objetos de estudio: la infancia y la psiquiatría. Esto porque, desde esta perspectiva, el contexto epistemológico es indisoluble de un contexto más amplio, histórico-cultural.

La referencia epistémica de este escrito es justamente el normativismo, que tiene como precursor a Canguilhem (1995)². Desde este punto de vista, el auge del trastorno bipolar del humor infantil debe ser examinado en correspondencia con un contexto histórico-social en donde determinados valores designan aquello que se concibe como norma y desvío en la infancia.

1 DSM es la sigla inglesa usada para designar el Manual Diagnóstico y Estadístico de los trastornos mentales publicado por la American Psychiatry Association (APA) por primera vez en 1952. Sus cinco versiones (la última publicada en el 2013) se convirtieron en una especie de biblia de la psiquiatría.

2 Canguilhem intentó afirmar la contribución del análisis filosófico en lo que concierne a conceptos médicos principalmente en el ámbito de lo normal y de lo patológico. Décadas después de la publicación del trabajo de Canguilhem, una literatura filosófica, principalmente anglosajona, tomó cuerpo y asumió el desafío de dar continuidad a la problemática concerniente a la definición de los conceptos de salud y enfermedad.

Siendo así, este diagnóstico aumentó en el contexto de una determinada manera de hacer psiquiatría infantil y de entenderse la infancia. No se trata sólo de una relación de causa y efecto, sino de una influencia en dos sentidos: mientras la psiquiatría se vincula a cierta noción de infancia, ella también la crea de manera performativa. Empezamos investigando las mutaciones sufridas por la noción de infancia, enfatizando el estatuto que ésta tiene en los días de hoy.

Las diferentes infancias

La infancia, entendida como una entidad separada de lo adulto es, de acuerdo con Ariés (1987), una invención moderna. Como nos apunta el autor, hasta la Edad Media, por ejemplo, no existía el sentimiento de infancia, o sea, no se reconocía la particularidad infantil: las prácticas de infanticidio para control natal, así como de abandono infantil, eran comunes en ese período. Es importante resaltar que la idea de un descubrimiento de la infancia es criticada por algunos autores (Wells, 2011; Elías, 2012). Las críticas están dirigidas principalmente a la valorización excesiva de Ariés en lo que concierne a una “ausencia de la idea de infancia” en la Edad Media. Sin embargo, hay cierta concordancia en que, antes del siglo XVII, la visibilidad e idiosincrasias atribuidas a este período de la vida eran menores. En ese sentido, aunque no es posible asegurar un “descubrimiento de la infancia”, se puede hablar de un proceso en que el niño adquiere diferentes papeles en la sociedad.

En la modernidad, el niño alcanza el papel de una entidad que debe ser ilustrada para convertirse en un adulto, hecho correlacionado con el nacimiento de la escuela como medio de educación. Él deja de estar – tanto física como conceptualmente – mezclado a los adultos, siendo llevado a la escuela, que funciona como una especie de cuarentena, para que posteriormente pueda participar del mundo social adulto. De esta forma, el niño se convierte en algo que se debe cultivar y educar y no simplemente modelar a la fuerza. Para usar los términos de Rose (1990), se convierte en un “ciudadano potencial”. Se nota que la asociación de la niñez a un estado que debe ser superado para que el niño devenga adulto remite a una lógica que privilegia el desarrollo, lógica que, como veremos más adelante, es importante para la psiquiatría del siglo XX. La infancia, por lo tanto, se ha convertido en objeto de cuidado y mirada atenta, principalmente, en cuanto a las posibilidades de que se produzcan desvíos respecto al desarrollo normal, siendo el papel de la psiquiatría mapear estos desvíos, para tratarlos. Este proceso alcanza su cúspide a partir de la primera mitad del siglo XX, cuando la especificidad de la infancia es estudiada por el psicoanálisis, la psicología, la pedagogía y la psiquiatría.

Ante este cuadro, se configura el escenario que Nadesan (2010) denomina “infancia en riesgo” (p. 3): los niños, sobre todo, de las clases más altas de la sociedad, se convierten en riesgo en el campo educativo, cultural y ambiental, requiriendo cuidado parental y de instituciones apropiadas desde la primera infancia. Con el creciente alarde en torno a la vulnerabilidad de este grupo etario, una serie de profesionales se establece como detentadora de saber sobre los niños.

Este escenario se fue reconfigurando significativamente a lo largo de la segunda mitad del siglo XX y principalmente en el siglo XXI, lo que coincide con una reconfiguración del papel social de la infancia. La generalización de una economía de mercado basada principalmente en el neoliberalismo, de acuerdo con los autores, obligó a repensar la cuestión del riesgo en la infancia. Este nuevo escenario político-económico influyó de manera clara la forma de gobernar la infancia: la política de protección se convirtió en política de derechos. El énfasis recayó en la importancia de reconocer la agencia del niño en la constitución de su mundo social y cultural (Wells, 2011). O sea, el niño, además de ser protegido, también pasa a ser entendido como un actor social de derechos.

También se pudo apreciar esta reconfiguración a través de los estudios sociales en torno al niño. Según Prout y James (1997), la historia de los estudios sociales del niño está marcada por el silencio en relación al niño. Los estudios basados en la teoría de la socialización de Emile Durkheim, que abordaron la infancia sólo como un campo sobre el que los adultos practican una acción de transmisión cultural, dieron lugar a perspectivas de asimilación cultural, o de interacciones sociales con significado. Aunque no haya un acuerdo sobre los destinos de la sociología de la infancia, hay, al menos, un consenso: la “nueva” sociología de la niñez, a groso modo, tiene como objetivo dar voz a la infancia, evitando que esta sea pensada estrictamente en relación a la familia y negativamente en comparación con los adultos.

La nueva matriz teórica de los estudios sociales de la infancia ha ayudado a superar la idea de un modelo naturalista de socialización y ha desencadenado críticas en relación a la noción de desarrollo universal y lineal: en vez de concebir al niño como un modelo universal, este pasó a ser pensado como un intérprete competente del mundo social. En la misma dirección, Castro (2013) afirma que la lógica desarrollista, presente tanto en la psiquiatría, como en la sociología de la infancia en el siglo XX, fue desplazada, dando lugar a las nociones de agencia y competencia. Mientras la noción desarrollista buscaba enfatizar la diferencia entre el adulto y el niño, la nueva sociología de la infancia “intenta minimizar la diferencia, para concebir a adultos y niños igualmente competentes en su aquiescencia respecto al sistema.” (Castro, 2013, p. 20). Desde una perspectiva normativista, si pensamos lo normal y patológico como aspectos indisolubles de un contexto más amplio, estas reconfiguraciones de la noción de infancia se dan de forma paralela a los cambios en el campo de la psiquiatría infantil. Seguimos, entonces, con una breve incursión en la historia de esta especialidad (o subespecialidad) médica.

De la psiquiatría infantil de la idiotez³ al trastorno bipolar

Teniendo en cuenta las consideraciones planteadas anteriormente sobre las mutaciones en la manera de concebir la infancia, se hace importante pensar la forma en que las descripciones clínicas han interactuado con la noción de niño en cada período de la historia.

³ El término idiotez, hoy en desuso en el campo de la clasificación de los problemas del desarrollo psicológico, es usado por los autores en alusión a la forma con que antiguamente se llamaba a la discapacidad intelectual o los trastornos del desarrollo intelectual, según la actual clasificación del DSM 5.

Desde esta perspectiva, así como la infancia no tenía un lugar destacado en la sociedad antes de la modernidad, la psiquiatría infantil como especialidad o subespecialidad médica se consolidó tardíamente (Bercherie, 2001). Una psiquiatría de la infancia, que tomara en consideración las idiosincrasias de este grupo etario en la formulación de sus nociones, surgió solamente en el siglo XX, de conjunto con la mayor visibilidad que alcanzó el niño en este período. Con esto no queremos decir que el niño no formaba parte de la psiquiatría antes del siglo XX. Por el contrario, como señala Foucault (2001), el par infancia/infantilización de las conductas fue esencial para la formación de la psiquiatría moderna. Este protagonismo se debió principalmente a la cuestión de la idiotez, ya que esta patología se remite a la infancia, pero se refiere, sobre todo, a un punto de retraso en el desarrollo infantil, correlato, por lo tanto, de la noción de infancia como momento que debe ceder lugar progresivamente a la fase adulta. En el contexto de la constitución de la psiquiatría moderna, la infancia tuvo un papel importante, pero sólo como preparación para la adultez, o sea, sin tenerse en cuenta las particularidades de esta fase.

Una segunda etapa de la constitución del campo de la psiquiatría infantil es el período que va desde la segunda mitad del siglo XIX hasta el primer tercio del siglo XX. Este intervalo está marcado por la creación de una clínica psiquiátrica del niño, que se deriva básicamente de la clínica y de la nosología elaboradas en relación a los adultos durante el mismo período. En este contexto, surgen los primeros debates en torno a las facultades mentales infantiles, con el objetivo de destacar aquellas que son susceptibles de sufrir un desvío durante el desarrollo. La idea de una patología infantil deja de restringirse, en este período, a la idiotez. Numerosos trabajos publicados a finales del siglo XIX se caracterizan por el intento de encontrar en el niño, junto con la idiotez, un conjunto de síndromes mentales presentes en el adulto. Es sólo a partir de la tercera década del siglo XX, de acuerdo con Bercherie (2001), que nace la clínica “pedopsiquiátrica”, que se caracteriza por la interacción entre la psiquiatría con niños y la pediatría. En ese período, se desarrollaron muchos estudios de la infancia, configurándose un panorama bastante distinto al de los siglos anteriores. Se observa un amplio interés por la infancia, por lo que el siglo XX llegó a ser llamado el siglo de la infancia por Ellen Key en 1909 (Kanner, 1935/1971). En lugar de buscar en el niño ciertas patologías propias del adulto, el enfoque pasó a centrarse en las vicisitudes de la infancia. Sin embargo, se trata de un interés biográfico, la infancia sigue siendo una especie de “antología de las reminiscencias” (Nadesan, 2010, p. 31).

Para Bercherie (2001), fue por medio del interés y de la influencia del psicoanálisis que finalmente se consolida una psiquiatría orientada hacia la infancia, configurándose, a partir de 1930, el tercer momento en la formación de la psiquiatría infantil como especialidad o subespecialidad médica. La estructuración de una clínica psiquiátrica de la infancia, sin embargo, no es tan evidente en este período, ya que ésta aún permanece ligada íntimamente al psicoanálisis. Sin embargo, se observa otro movimiento dentro de la psiquiatría infantil, a saber: el estímulo a investigaciones en psicofarmacología, debido a los avances del uso de fármacos para la epilepsia. Se puede decir que, a partir de la mitad del siglo XX, se nota el inicio de la separación del psicoanálisis infantil y de la psiquiatría, que será consagrada solamente con el DSM-III en 1980, en relación con profundas transformaciones internas de la propia psiquiatría.

Los dos primeros DSM, sin embargo, están marcados por la psiquiatría dinámica. Las patologías infantiles presentes en estos se basan en la idea de una transitoriedad y plasticidad contenidas en su mayoría en la sección “*Transient situational disturbances*” (Disturbios situacionales transitorios). En su descripción, se afirma que esta sección está reservada para reacciones que son más o menos transitorias y que consisten en síntomas agudos sin aparente trastorno de personalidad subyacente. El escenario es similar en DSM-I (1952) y en DSM-II (1968). En este último, se observa que, aunque la noción de reacción ha desaparecido del resto del manual, en esta sección se ha preservado.

El DSM-III (1980), como se indicó anteriormente, marca una escisión y un nuevo paradigma en la psiquiatría estadounidense. Aunque no cabe en el ámbito de este artículo una mayor profundización en las transformaciones engendradas por el DSM-III⁴, es importante destacar que en lo que concierne a las categorías infantiles, el manual tiene cuatro veces más categorías diagnósticas que la segunda versión (Silk et al., 2000). Estas están en su mayoría en el nuevo capítulo “*Disorders Usually First Evident in Infancy, Childhood and Adolescence*” (Trastornos evidentes por primera vez usualmente en la infancia, niñez o adolescencia), que pretende abarcar patologías que se inician durante la infancia. Se observa que hay una diferencia semántica en el nombre de esta categoría en relación con aquella destinada a la infancia en el DSM-II. Mientras que, en la segunda versión, se sugiere que las patologías poseen algo específico de la infancia con base en su carácter de transitoriedad, en la tercera versión se indica que éstas son a menudo diagnosticadas en el niño, pero que hay gran probabilidad de que se extiendan a la vida adulta. Consideramos que este cambio fue un paso significativo para que a mediados del siglo XX y principios del XXI, se emprendiese la discusión sobre el trastorno bipolar infantil, ya que, a partir del DSM-III, se sustituye la idea de transitoriedad de los trastornos infantiles por la de continuidad entre las patologías de la infancia y las de los adultos. Esta perspectiva se mantiene en el DSM-IV, llegando a su ápice en el DSM-5. Se trata, tanto del aumento de las categorías diagnósticas referidas a la infancia como del fin de la especialización de los trastornos infantiles. Este panorama se consolida al final de la sección dirigida exclusivamente a la infancia en el DSM-5. Esta sección, que desde la segunda versión del manual corresponde al primer capítulo, desaparece. En la quinta edición, la primera parte se denomina “*Neurodevelopmental disorders*” (Trastornos del neurodesarrollo). En este capítulo se encuentra gran parte de los trastornos antes pertenecientes a la sección extinta. Con el fin de una sección específica para la infancia, una serie de patologías antes restringidas a los adultos se atribuye también a la infancia, así como ciertos trastornos, antes restringidos a la infancia, se extienden a los adultos, como el TDA/H⁵.

La noción de neurodesarrollo remite a la idea de que las patologías estarían relacionadas con una disfunción cerebral, o sea, una desviación del desarrollo neurológico normal que adquiere un carácter crónico. Mientras el desarrollo pasa a ser discutido sólo en su dimensión cerebral, se permite que en la infancia se diagnostiquen condiciones más estables y duraderas.

4 Para ello, véase Mayes; Horwitz (2005).

5 Trastorno del déficit de atención con hiperactividad (TDAH).

Este contexto es indisociable del papel que el niño ha alcanzado en los últimos años en que es considerado, como se comentó anteriormente, un actor social con cierta autonomía. Es justamente en este contexto que la discusión en torno al trastorno bipolar infantil emerge.

El trastorno bipolar infantil: controversias y problemas actuales

El caso del trastorno bipolar infantil es paradigmático del contexto de la psiquiatría infantil contemporánea investigada en el tópico anterior e indisociable de las mutaciones que la noción de infancia ha sufrido en los últimos años. En relación a la psiquiatría infantil, se observa que la bipolaridad marca una línea de continuidad entre la psicopatología infantil y la del adulto, desde una perspectiva que se diferencia de la noción desarrollista tradicional.

Hasta mediados de los años 90, sin embargo, no se hablaba de la posibilidad de encontrar ese cuadro en el niño. Según Withaker (2010), entre los años 1995 y 2003 se observa que aumenta cuarenta veces el número de niños diagnosticados con este trastorno en los Estados Unidos. Healy (2008), a su vez, indica que este aumento significativo es bastante sorprendente si se mira desde una perspectiva histórica. Aunque el trastorno bipolar infantil nunca se incluyó como una categoría diagnóstica autónoma en el DSM, los diagnósticos realizados en niños en su mayoría son etiquetados como trastorno bipolar no especificado (NOS)⁶.

Cabe resaltar que gran parte de los diagnósticos hechos en los días de hoy se realizan a través de un cuestionario similar al aplicable en adultos para medir las oscilaciones de humor. Este es distribuido ampliamente por compañías y organizaciones de pacientes, como *Juvenile Bipolar Research Foundation*. El cuestionario, que contiene sesenta y cinco ítems, es usualmente respondido por los padres, siendo por esta vía que muchos niños pasan a iniciar el tratamiento.

La popularización de este diagnóstico es también sostenida por hipótesis discutidas en centros de investigación renombrados en los Estados Unidos. En 1996, Bárbara Geller esbozó la primera lista de criterios para el diagnóstico del trastorno bipolar del humor en el marco de estudios del Instituto Nacional de Salud Mental norteamericano - *National Institute of Mental Health* (NIMH). El estudio apuntaba a la necesidad de la profundización teórica sobre esta afección, ya que muchos de los niños que presentaban una condición que podría encajar en esos criterios habían sido diagnosticados con TDA/H o esquizofrenia infantil – cuando los síntomas se presentan de manera más severa. A partir de este estudio, se desarrolló en 2001 una mesa redonda en el encuentro de la NIMH sobre trastorno bipolar pre-puberal. De acuerdo con Olfman (2007), desde entonces, cualquier publicación, sea de carácter crítico, o incluso, con contenido escéptico, ayudó a exacerbar la discusión en torno a este diagnóstico.

6 “NOS” es la sigla inglesa utilizada para designar la expresión “Not Otherwise Specified”. En español “no especificado”. Se trata de una subcategoría presente en los manuales psiquiátricos que permite consolidar el diagnóstico sin que, sin embargo, todos los síntomas o criterios descritos anteriormente hayan sido rellenados.

En ese momento, las cuestiones principales referidas a la bipolaridad infantil giraban en torno a la diferencia entre los síntomas manifestados por el adulto y aquellos por la infancia. A diferencia de su sintomatología en el adulto, la bipolaridad infantil se expresa a través de oscilaciones de humor que pueden ocurrir a lo largo del día. La bipolaridad infantil elimina la noción de un tiempo mínimo para los episodios de manía: los llamados ciclos ultrarrápidos que la caracterizan pueden oscilar entre algunos minutos o días. Además, se sugiere que el curso de la enfermedad tiende a ser crónico y continuo, diferente de la versión adulta caracterizada por episodios agudos y esporádicos. Sin embargo, encontramos controversias dentro del propio campo de la psiquiatría infantil en lo que concierne a los síntomas que caracterizan la manía en la infancia. Geller y Luby (1997) indican que la manía en la infancia se manifiesta por euforia, grandiosidad, falta de sueño, hipersexualidad y otros síntomas asociados a la definición clásica de manía. Para otro psiquiatra – Joseph Biederman – quien lidera investigaciones pioneras sobre el trastorno bipolar infantil-, y sus colaboradores, la manía se presenta de manera diferente en la infancia. Biederman y sus colaboradores (1996) afirman que los episodios de manía en los niños presentan una sintomatología distinta de la descrita en el contexto adulto, pero, a diferencia de Geller, eligen otros síntomas como indicadores de esta condición. Según ellos, la manía en la infancia se caracteriza por “irritabilidad” y “afectividad tempestuosa” (Biederman et al., 1996, p. 998). Los autores, sin embargo, concuerdan con Geller y Luby (1997) que un gran número de niños diagnosticados con TDA/H estaría siendo víctima de un equívoco, ya que posiblemente serían portadores del trastorno bipolar del humor.

Estos datos, sin embargo, no se recibieron sin críticas. Healy (2008), por ejemplo, señala que el estudio presentado por Biederman no se basa en entrevistas con los niños, no se fundamenta en criterios específicos de manía pre-puberal y utiliza instrumentos hechos para estudiar la epidemiología del TDA/H. Sin embargo, afirma que el mensaje hizo eco, resonando en el medio académico y en la cultura como un todo: los casos de trastorno bipolar del humor no están siendo diagnosticados y muchas veces se confunden con TDA/H. De acuerdo con el autor, dado que muchos niños diagnosticados con TDA/H no responden bien al uso de estimulantes, el estudio de Biederman surgió como un buen pretexto para que los psiquiatras se adhirieran a un nuevo trastorno y a otros medicamentos.

Se realizó una serie de investigaciones, principalmente dirigidas a la prueba de tratamientos medicamentosos. Este tipo de investigación se ha vuelto bastante popular en el contexto americano, en la medida en que, es más atractivo para las industrias farmacéuticas financiar académicos para desarrollar investigaciones clínicas con medicamentos, que someter sus datos a la aprobación de la *Food and Drug Administration* (FDA), debido a que este órgano impone restricciones más severas. Los artículos escritos por académicos serían suficientes para impulsar el uso de medicamentos en la infancia. Esto se debe a la posibilidad de uso *off-label*⁷ que permite que los mismos medicamentos

7 El uso *off-label* se refiere a la posibilidad de utilizar ciertos medicamentos para trastornos distintos de aquellos en los que la droga ha sido aprobada legalmente.

utilizados para tratar el trastorno bipolar en la fase adulta sean recetados para niños y adolescentes. El hecho es que, a partir de entonces, una serie de drogas, en su mayoría anticonvulsivos y antipsicóticos, como la olanzapina y la risperidona, pasó a ser usada a gran escala para tratar a niños en los Estados Unidos. Se observa un gran interés de las industrias farmacéuticas dirigido a la difusión de este diagnóstico y de su tratamiento medicamentoso, ya que se trata de un diagnóstico de un trastorno mental crónico, que se extiende para toda la vida.

Ante estos datos, Withaker (2010) plantea la hipótesis de que la epidemia de bipolaridad en la infancia, así como la del adulto, estaría ligada a un efecto iatrogénico de ciertos medicamentos. Basado en el hecho de que el TDA/H y la prescripción de estimulantes para niños se difundieron bastante a partir de los años 80, él afirma que tanto el uso de antidepresivos como de estimulantes es capaz de provocar episodios parecidos a aquellos diagnosticados como manía en la infancia. De acuerdo con el autor, “todo niño medicado con estimulantes se vuelve un poco bipolar” (Withaker, 2010, p. 238).

Aunque este caso es paradigmático de lo que ocurre en la psiquiatría infantil contemporánea, es importante resaltar que, en general, el trastorno bipolar del humor infantil sigue siendo un fenómeno eminentemente norteamericano. Sin embargo, es imposible negar la influencia que la psiquiatría norteamericana ejerce sobre el contexto brasileño. No tardó mucho tiempo para que este trastorno también pasara a ser discutido en nuestro país. Algunas publicaciones que enfocan esta temática se vienen realizando en Brasil. En la base “LILACS”, se encuentran 19 artículos brasileños a partir de los descriptores “Trastorno bipolar” e “infancia”. En la base “SciELO”, se identificaron 12 artículos con los mismos términos en inglés y 15 en portugués⁸. Además, fue lanzada una serie de libros abordando este trastorno, en su mayoría organizada por un grupo de São Paulo, liderado por la psiquiatra Lee Fu-I y de Rio Grande do Sul, bajo la dirección de Tramontina y Rodhe. Los estudios epidemiológicos, sin embargo, son más raros. Se destaca una investigación realizada por Tramontina et al. (2003) en el *Hospital de Clínicas de Porto Alegre* (HCPA) entre 1998 y 2001, que además de presentar una tasa del 7,2% de prevalencia de este trastorno, se propone describir la sintomatología y analizar la prevalencia de la bipolaridad infantil en Brasil. Los autores indican que “en una muestra clínica de pacientes externos de una unidad psicofarmacológica pediátrica en Brasil, encontramos una alta prevalencia del trastorno bipolar juvenil” (Tramontina et al., 2003, p. 1046). Además, se concluye que los jóvenes diagnosticados con bipolaridad presentaron irritabilidad o irritabilidad combinada con el estado de humor y un alto índice de comorbilidad con el TDA/H. En ese sentido, el patrón de los síntomas maníacos encontrados en la muestra investigada es bastante similar al descrito por los investigadores norteamericanos. Se observa, por lo tanto, que este trastorno no surge en Brasil como un fenómeno propio, pero importado de la psicopatología norteamericana, así como importamos con bastante frecuencia otros diagnósticos supuestamente ‘universales’ presentes en el DSM.

8 Búsqueda realizada el 07/11/2015.

Consideraciones finales

El trastorno bipolar infantil se refiere a un fenómeno relativamente reciente (últimas tres décadas), con raíces eminentemente norteamericanas, aunque se ha importado como categoría diagnóstica por la psiquiatría en otros países. La discusión en torno a este diagnóstico no se dio sin controversias, siendo también articulada a una serie de factores distintos, como los intereses de las industrias farmacéuticas, de los medios de divulgación mediáticos y un posible efecto iatrogénico causado por el uso extensivo de psicotrópicos. Además, la discusión en torno a este trastorno está intrínsecamente articulada a una reconfiguración de la noción de infancia, así como a cierta forma de hacer psiquiatría infantil.

El caso del trastorno bipolar infantil, en ese sentido, evidencia un movimiento más amplio de la psiquiatría infantil, ya que se trata de una categoría diagnóstica antes destinada a la edad adulta y que pasó a ser considerada una afección crónica. Este movimiento consiste en la difusión de las fronteras entre las patologías relativas a la infancia y aquellas dirigidas a los adultos, con una consiguiente ampliación de las categorías diagnósticas del grupo infantil.

Este trabajo ha tenido como objetivo mapear y localizar el surgimiento de la bipolaridad infantil en un contexto sociocultural más amplio. Se trata de un trastorno íntimamente ligado a un nuevo lugar que el niño gana en la sociedad. Sin embargo, esta nueva perspectiva, que concibe al niño como agente, pero también como susceptible de portar trastornos psiquiátricos crónicos, exige que planteemos algunas cuestiones en el ámbito de la psiquiatría infantil: ¿no sería importante investigar otros intereses que se interponen en la práctica y la teoría psiquiátrica que se distancian propiamente de la escucha de aquellos que sufren? En esta misma dirección, ¿no sería necesario tomar más en consideración el discurso de los niños sobre su propio sufrimiento? Lo que este escrito pretendió fue justamente presentar un panorama más amplio de la noción de norma y desvío en la infancia contemporánea, enfocado en el caso del trastorno bipolar infantil, pues es siempre importante recordar, como apunta Canguilhem, que es, sobre todo, a partir de aquel que sufre y nos cuenta sobre su sufrimiento, que se puede distinguir qué es lo normal y lo patológico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder DSM-5**. Draft, 2013.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1978.
- BERCHERIE, P. A clínica psiquiátrica da criança. In: CIRINO, O. (Org.). **Psicanálise e Psiquiatria com crianças: desenvolvimento ou estrutura**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.129-143.
- BIEDERMAN, J. et al. Attention deficit hyperactivity disorder and juvenile mania: an overlooked comorbidity? **J Am Acad Child Adolesc Psychiatry**, v. 35, n. 1, p. 997-1008, ago. 1996.
- BLADER, J.; CARLSON, G. Increased rates of bipolar disorder diagnoses among U.S. child, adolescent, and adult inpatients. **Biol Psychiatry**, v. 62, n. 2, p. 107-114, jul. 2007.
- CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1995.
- CASTRO, L. **O futuro da infância e outros escritos**. Rio de Janeiro: Sete letras, 2013.
- ELIAS, N. A civilização dos pais. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 27, n. 3, p. 43-55, set./dez. 2012.
- FRANCES, A. **Saving normal**. New York: HarperCollins, 2013.
- FOUCAULT, M. **Os anormais: curso no Collège de France (1974-1975)**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- GAUDENZI, P. A tensão naturalismo/normativismo no campo da definição da doença. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, São Paulo, v. 17, n. 20, p. 911-924, dez. 2014.
- GELLER, B.; LUBY, J. Child and adolescent bipolar disorder: a review of the past 10 years. **J Am Acad Child Adolesc Psychiatry**, v. 36, n. 9, p. 1168-76, set. 1997.
- HEALY, D. **Mania: a short history of bipolar disorder**. Baltimore: John Hopkins University Press, 2008.
- KANNER, L. **Psiquiatria Infantil**. 2. ed. Buenos Aires: Editora Psique. 1971 (Original de 1935).
- NADESAN, M. **Governing childhood into the 21st century: biopolitical technologies of childhood management and education**. Critical cultural studies of childhood series. New York: Palgrave Macmillan, 2010.
- MAYES, R.; HORWITZ, A. DSM-III and the revolution in the classification of mental illness. **Journal of the History of the Behavioral Sciences**, v. 41, n. 3, p. 249-267, 2005.
- TIMIMI, S. The McDonaldization of childhood: children's mental health in neo-liberal market cultures. **Transcultural Psychiatry**, v. 47, n. 5, p. 686-706, nov. 2010.
- OLFMAN, S. Bipolar children: cutting-edge controversy. In: OLFMAN, S. (Org). **Bipolar children: cutting-edge controversy, insights and research**. Westport: Praeger Publishers, 2007. p. 1-11.
- PROUT, A.; JAMES, A. A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. In: _____. (Orgs.). **Constructing and reconstructing childhood**. Contemporary issues in the sociological study of childhood. Nova Iorque: Falmer Press, 1997.
- ROSE, N. **The Young Citizen**. Governing the soul. New York: Routledge, 1990.
- SILK, J.; NATH, S.; SIEGEL, L.; KENDALL, P. Conceptualizing mental disorders in children: where have we been and where are we going? **Development and Psychopathology**, v. 12, n. 2, p. 713-735, 2000.

TRAMONTINA, S.; SCHMITZ, M.; POLANCZY, G.; ROHDE, L. Juvenile bipolar disorder in Brazil: clinical and treatment findings. **Biol Psychiatry**. v. 53, n. 3, p.1043-1049, jun. 2003.

WELLS, K. The politics of life: governing childhood. **Global Studies of Childhood**, v. 1, n. 1, p. 15-25, 2011.

WITHAKER, R. **Anatomy of an epidemic: magic bullets, psychiatric drugs an the astonishing rise of mental illness in America**. Nova Iorque: Broadway Paperbacks, 2010.

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo, desde una perspectiva normativa, investigar la construcción del diagnóstico del trastorno bipolar infantil. La discusión en torno a éste obliga a articular dos objetos de estudio: la infancia y la psiquiatría. Se traza una breve histórica de la noción de infancia, buscando caracterizarla en el contexto del surgimiento del trastorno bipolar infantil. Paralelamente, acompañamos el mismo recorrido en lo que concierne a la psiquiatría infantil. El caso del trastorno bipolar infantil evidencia un movimiento más amplio de la psiquiatría infantil y de la infancia, ya que se trata de una categoría diagnóstica destinada a la edad adulta que pasó a ser considerada una afección crónica. Por último, este trabajo no tiene como objetivo cuestionar la validez del trastorno bipolar infantil, sino mapear y localizar el surgimiento de este diagnóstico en un contexto sociocultural más amplio, levantando las controversias y cuestionamientos suscitados por él.

Palabras clave: bipolaridad, psiquiatría, infancia, medicamento, trastornos afectivos.

FECHA DE RECEPCIÓN: 16/02/2017

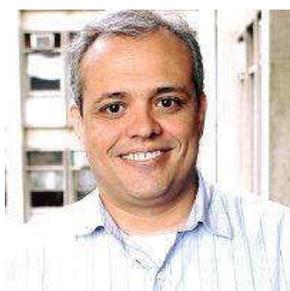
FECHA DE APROBACIÓN: 04/06/2017



Thais Klein

Psicóloga formada por la Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Brasil. Máster en Teoría Psicoanalítica por el Programa de Posgrado en Teoría Psicoanalítica de la UFRJ, Máster en Salud Colectiva por el Instituto de Medicina Social de la Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Doctoranda en Salud Colectiva por el Instituto de Medicina Social de la UERJ (IMS-UERJ) y en Teoría Psicoanalítica por el Programa de Posgrado en Teoría Psicoanalítica de la UFRJ (PPGTP- UFRJ). Becaria CAPES.

E-mail: thaiskda@gmail.com



Rossano Cabral Lima

Doctorado en Salud Colectiva por el Instituto de Medicina Social de la Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil (2010), con doctorado sandwich en el Instituto Max Planck de Historia de la Ciencia (Berlin, Alemania). Fue Profesor Visitante del NUPPSAM/IPUB/UFRJ (2011) y actualmente es Profesor Adjunto y Subdirector del Instituto de Medicina Social de la UERJ.

E-mail: rossanolima1@gmail.com



IMAGEN: Eframstochter/Pixabay.com

Moralidad y explotación del trabajo infantil doméstico: las visiones de extrabajadoras infantiles y patronas

Danila Gentil Rodriguez Cal

Introducción

El trabajo infantil doméstico (TID), a pesar de ser enfrentado por diversas organizaciones sociales nacionales e internacionales desde hace más de 17 años (Cal, 2016; Vivarta, 2003; OIT, 2006), aún es aceptado por buena parte de la sociedad brasileña como un camino natural para niñas y adolescentes pobres. Es posible encontrar anuncios en periódicos y en redes sociales de internet solicitando niñas para actividades domésticas. Diario del Pará, Belém, 2 de mayo del 2015: Matrimonio evangélico “necesita adoptar una niña de 12 a 18 años que resida, para cuidar de una bebé de 1 año que pueda vivir y estudiar él empresario y ella empresaria también” (SIC). Facebook, São José do Rio Preto, grupo de anuncios, agosto del 2017: “Tengo dos nietos ando medio cansada y mi hija madre de ellos trabaja desde las 2 hasta las 11 de la noche y está buscando una muchachita bien humilde para ayudarme en cambio doy estudio ayuda en todo como si fuese hija” (SIC)¹.

A partir de este contexto, nos proponemos, con el presente artículo, revelar y analizar las bases morales que sustentan el trabajo infantil doméstico y se fundamentan en consideraciones sobre lo que sería lo bueno para niñas y adolescentes pobres. De esta propuesta se derivan importantes desafíos teóricos y metodológicos que dan sentido a nuestras preocupaciones: ¿cómo definir lo que sería lo bueno para niñas y adolescentes involucradas en el trabajo infantil doméstico? ¿Cómo escuchar a personas en situación de vulnerabilidad social sobre su propia realidad, de un modo que no se refuerce la opresión? E, incluso, ¿cómo analizar lo que dicen?

No pretendemos responder por completo estas cuestiones en el presente trabajo². Nuestro recorrido analítico es distinto. A partir de la observación de las conversaciones entre extrabajadoras infantiles domésticas, por un lado, y patronas, por otro lado, pretendemos profundizar en estas cuestiones.

Como horizonte teórico, abordaremos inicialmente las discusiones sobre moralidad, de Charles Taylor (2000; 2005) y sobre la naturalización social de la desigualdad brasileña, tal como ha sido presentada por Jessé de Souza (2009). Partimos de la idea de que existe un trasfondo moral desde donde expresamos nuestras posiciones y respuestas en la interacción con otros sujetos (Taylor, 2005). Ese punto de partida nos permite afirmar que existen consensos que se comparten subjetivamente y se actualizan en la relación entre los individuos (Taylor, 2005; Souza, 2009).

Al analizar, en este estudio, lo que dicen mujeres directamente involucradas con este tipo de trabajo infantil, esperamos poder revelar algunos de los puntos que van entretejiendo las creencias compartidas, para comprender el proceso a través del cual el trabajo infantil doméstico, aun siendo cuestionado por organizaciones sociales, gobiernos y medios, se reproduce diariamente (Cal, 2016).

1 En los dos anuncios se mantuvo la redacción original y por eso aparecen errores gramaticales y de redacción.

2 Esta discusión se desarrolla en Cal (2016).

Centraremos nuestra investigación en el contexto paraense³, donde diversas organizaciones sociales actuaron en el enfrentamiento de esta práctica. Para esto, desarrollaron, entre el 2001 y el 2009, el Programa de Enfrentamiento del Trabajo Infantil Doméstico (Petid), ejecutado por el Centro de Defensa del Niño y del Adolescente (Cedeca-Emaús)⁴. Entre los objetivos del Petid estaban: sensibilizar a las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, gestoras de políticas públicas, consejeros de derechos y tutelajes y a la comunidad en general con la problemática del trabajo doméstico de niñas y adolescentes e intervenir junto a los medios de comunicación para que actúen en el enfrentamiento del TID (Cedeca-Emaús, 2002).

Notas sobre moralidad, desigualdad y trabajo infantil doméstico

Partimos de una idea más amplia de moralidad, tal como fue propuesta por Charles Taylor (2005), que abarca no sólo cuestiones sobre el deber, lo correcto y lo justo, sino también respecto al bien vivir y a todo aquello que determina que nuestra vida sea significativa, o, en los términos del autor, “digna de ser vivida”. Según Taylor, nuestras intuiciones morales crean un trasfondo a partir del cual defendemos nuestras respuestas como correctas. En ese sentido, hay patrones morales ampliamente aceptados que no son cuestionados públicamente. Taylor cita, por ejemplo, el imperativo de la preocupación con la vida y el bienestar de todos y la firma de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Taylor, 2005). En estos casos, destaca el autor, es preciso cuestionarse, cómo esas normas son vividas por las personas, cómo se encarnan en sus experiencias.

Fuertemente inspirado en Taylor (2005), Souza (2009) defiende que “existen consensos desarticulados” que actúan en la reproducción de las diferencias sociales y funcionan como ataduras invisibles que orientan nuestro comportamiento y dan cuenta de los roles y de las posibilidades de cada individuo. A partir de esta idea, el autor argumenta que las causas de la desigualdad social en Brasil, normalmente cuestionada sólo desde la arista económica, no se observan fácilmente a simple vista. Una de las razones apuntadas por el autor es que la noción de justicia social está vinculada a la meritocracia, lo que determina que los privilegios sean considerados justos y legítimos (Souza, 2009).

Según Souza (2009), existe una creencia generalizada sobre la igualdad de oportunidades, de modo que los bienes y situación adquirida se consideran un resultado del mérito y del esfuerzo de cada uno. Por consiguiente, la forma naturalizada como se percibe la desigualdad en el país acaba produciendo, por un lado, sujetos que gozan de capitales económicos y/o culturales, y, por otro lado, “individuos sin ningún valor”, abandonados social y políticamente, que constituyen la “plebe” (Souza, 2009). En ese grupo están incluidas las trabajadoras domésticas.

3 Estado de Pará, Brasil.

4 En colaboración con el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), con la Organización Internacional del Trabajo (OIT), con *Save The Children* (Reino Unido), así como otras organizaciones gubernamentales y no gubernamentales.

Souza defiende la tesis de que la constitución de una clase social no responde sólo a aspectos económicos, sino, sobre todo, a una herencia familiar y a “valores inmateriales” (aquello que aprendemos en el día a día con los padres y/o tutores y también en la cotidianidad de instituciones como la escuela). Argumenta, además, que hay una dimensión afectiva en la cultura de clase y que el mérito “supuestamente individual” es fruto de condiciones sociales preexistentes. Así, la “plebe” sería una clase social de desposeídos que aprendieron tácitamente que su lugar y sus posibilidades eran distintos a los de sujetos de otras clases. Hay, entonces, un “consenso desarticulado” según el cual es normal la división de la sociedad en “gente y gente inferior”.

Se trata obviamente de un consenso “no admitido”, que ningún brasileño de clase media jamás confesaría compartir, y es eso lo que permite su eficacia como consenso real, que produce cotidianamente la vida social y política brasileña tal como ella es, sin que nadie se sienta responsabilizado por eso (Souza, 2009, p. 422)

Una formulación de esa naturaleza nos permite pensar en una “moralidad de la explotación”, tal como esbozamos en el título de este artículo. Sin embargo, a pesar de que concordemos con la mayor parte de las posiciones de Souza, la tesis que él presenta nos parece en alguna medida asfixiante y limitante en relación con la capacidad de agencia y percepción de los sujetos⁵. Consideramos válido destacar que entendemos la moralidad como base para la actuación de los sujetos en el mundo (Taylor, 2005; Mattos, 2006) y también como objeto de construcción y transformaciones emprendidas por los propios sujetos. Por lo tanto, las luchas sociales son también un espacio para el desarrollo social y moral, ya que, según Mattos (2006), desvelan prejuicios “encubiertos por un código de buenos modales”. Así como Mattos, consideramos que el aprendizaje moral es posible y necesario, pero no tendrá lugar si las bases morales que sustentan procesos de explotación no son cuestionadas.

Estas nociones nos parecen muy pertinentes para el análisis del caso del trabajo infantil doméstico. Consideramos legítimo afirmar que existe cierto consenso en la sociedad brasileña en torno a que el lugar del niño es en la escuela y que niños y niñas deben jugar en lugar de trabajar. Esa constituye una conquista, en gran parte, de los movimientos sociales en favor de la infancia en las últimas décadas y de la divulgación del Estatuto del niño y del adolescente, ley 8.069/90, que concede prioridad absoluta a niños y adolescentes. No obstante, cuando definimos “cuál” es el niño del que se habla, esa noción tiende a convertirse en un problema, porque las creencias divergen en torno a lo que es “mejor” o “posible” para el niño. Y, por lo general, una de las salidas apuntadas es el trabajo infantil doméstico, a pesar de ser considerado una de las peores formas de trabajo infantil y estar formalmente prohibido en el país para menores de 18 años de edad (Brasil, 2008).

5 Esta es una cuestión que discutimos en trabajos anteriores (Ver Cal, 2016; Maia; Cal, 2012).

Se hace necesario esclarecer que existen dos situaciones en relación con el TID: a) cuando él se da dentro de la propia casa de la familia del niño y del adolescente trabajador y b) cuando el trabajo se ejerce en la casa de otra familia. Las dos posibilidades, de acuerdo con las organizaciones que luchan por los derechos humanos de los niños, son problemáticas ya que “el trabajo para la familia puede exigirle mucho al niño, obligándolo a trabajar muchas horas e impidiendo que asista a la escuela, limitando el ejercicio pleno de sus derechos (Sabóia, 2000, p. 5). De modo general, existe un esfuerzo de las organizaciones que enfrentan el TID de diferenciar la tarea doméstica, vista como educativa y considerada como colaboración al trabajo doméstico realizado por un adulto, del TID en sí, que se trata de cuando son los niños las únicas personas responsables por los servicios de la casa, situación en que el niño queda encargado de cuidar de los hermanos, lavar, limpiar la casa, por ejemplo, mientras los padres salen a trabajar.

Procedimientos metodológicos

Realizamos cinco grupos focales⁶, con un promedio de cinco participantes cada uno, para un total de 24 mujeres entrevistadas. Según Barbour y Kitzinger (2001), esas son cifras adecuadas para investigaciones en el área social, porque permiten acceder con mayor profundidad a los puntos de vista de los participantes. Las mujeres escuchadas tenían entre 20 y 59 años y los grupos fueron organizados a partir de la selección de barrios de la ciudad de Belém, capital del Pará, Brasil, con diferentes perfiles socioeconómicos (fueron seleccionados los barrios Umarizal, de nivel alto; Castanheira, nivel medio; y Guamá, Tapanã y Benguí, nivel bajo). Decidimos convidar solo a mujeres, por entender que el TID es considerado, en general, una actividad femenina y que implica a las niñas trabajadoras, a sus madres, quienes generalmente son las que incentivan el trabajo, y a las patronas que las contratan. En esta fase de la investigación, escuchamos a mujeres adultas con experiencias relacionadas al TID como patronas, como trabajadoras infantiles e, incluso, mujeres que fueron trabajadoras domésticas en la infancia y que en la edad adulta se convirtieron en patronas de niñas. Los grupos Castanheira, Umarizal y Guamá fueron conformados exclusivamente por patronas. En los grupos Benguí y Tapanã, participaron extrabajadoras y patronas.

En relación con la presentación y el abordaje de las informaciones obtenidas en los grupos, optamos por establecer las siguientes disposiciones: el nombre de las participantes fue sustituido por seudónimos, escogidos por ellas mismas y, al final de cada fragmento que presentaremos de la discusión, indicaremos el nombre/barrio del grupo, el tipo de público (patronas o mixtos) y la fecha de su realización.

6 Tal como Morgan (1997), Barbour y Kitzinger (2001) y Marques y Rocha (2006), entendemos que los grupos focales son un espacio de interacción, de conversación informal, donde hay una producción discursiva y no un espacio de evaluación de resultados de sondeos de opinión, como ellos son vistos generalmente por la investigación mercadológica.

TID según patronas y trabajadoras

Gran parte de las discusiones que se dieron en los grupos focales tuvo como centro el cuidado de las patronas en relación a la niña trabajadora doméstica, sobre todo, en los momentos iniciales de la conversación. Desde preocupaciones respecto a sacarlas de la pobreza – el trabajo, entonces, sería una oportunidad de conquistar una vida mejor - hasta evitar que la adolescente estuviese sujeta a otros riesgos, como la violencia o la prostitución.

De modo general, las discusiones generadas en los grupos focales reforzaron nuestra idea de que existe un consenso relativamente superficial en la sociedad según el cual el niño debe jugar y no trabajar. Todas las participantes concordaron con ese tipo de afirmación, a pesar, de que algunas usen la mano de obra de niñas para los servicios domésticos. No obstante, ese consenso superficial es desestabilizado cuando las participantes especifican los trabajos que esas niñas y adolescentes hacen en sus casas.

Eva: En mi casa sólo busqué una niña para jugar con mi hija, para ser niñera. Pero la niñera en mi casa no lava ropa, no friega, no barre, nada. Me ayudaba así, jugaba con la niña, usted sabe, tenía un turno que estudiaba y recogía los juegos porque la niña era menor que ella. Por ejemplo, mi hija tenía unos 2 años y la niñera unos 11, 12. Entonces arreglaba el cuarto, los juegos. “Fulana, alcánzame aquella ropita, ¿sabe, aquella que está allá en el armario? Alcánzame para darle un baño y vestirla”. Entonces entre las dos íbamos, ella la bañaba, me ayudaba. Nunca la empleé para hacer un trabajo pesado.

Dina: Yo tampoco.

Eva: La niña fue a la casa para yo enderezarla...

Virgínia: Jugar con los niños...

(...)

Virgínia: Como ya tuve esas dos niñas en esa franja de edad de 12, 13 años... Era para jugar, para acompañarme, sí, ¿Entiende?

Dina: Yo tuve varias. Tuve cinco hijos, ya tú ves. Yo usé mucho (el trabajo de las niñas), pero era así, para jugar, sin lavar ropa, sin nada. (Grupo Umarizal, patronas, 7 de agosto del 2006).

En este caso, actuar como niñeras no es considerado una actividad que demanda esfuerzo y responsabilidad (“yo nunca utilicé niñas para hacer trabajo pesado”). De modo que, las patronas no se reconocen como blanco de las campañas contrarias al TID promovidas por el Petid⁷, en la medida en que ellas “no explotan” a las niñas y adolescentes, sólo usan este tipo de mano de obra para ayudar a “jugar” con los niños.

7 Los carteles de las campañas del Petid fueron exhibidos durante la conducción de los grupos, así como materiales periodísticos que discutían sobre el trabajo infantil doméstico.

No obstante, son las niñas trabajadoras domésticas quienes deben organizar el cuarto, los juegos, bañar. Una de las participantes, Eva, afirma también que las niñas que iban para su casa eran para ser “enderezadas”. Eso quiere decir, “ser enderezadas”, preparadas de acuerdo al gusto y la costumbre de aquella familia. Las patronas, aunque están de acuerdo con la idea que los niños deben jugar y estudiar, en el caso particular de qué niñas estamos hablando (niñeras, empleadas domésticas), esa creencia se desplaza por la diferencia entre “usar” ese tipo de mano de obra y “explotar”.

En el grupo Castanheira, una de las participantes cuestionó sobre cuál alternativa es mejor para las niñas y adolescentes: el trabajo doméstico o la prostitución.

Nara: (...) Ya tuve varias experiencias, creo que más de tres, de traer niñas del interior nuevas, como Fabiana, que tú conociste (hace referencia a otra participante), la puse a estudiar porque vivía en una miseria total (...)

Thaís: Era como una hija, ¿no?

Nara: Infelizmente, lo que me entristeció mucho la ida de ella, es que la madre insistió en que regresara y ella terminó yéndose. Y hoy Fabiana está en la prostitución, pero si ella se hubiese quedado conmigo aquí tenía la posibilidad de terminar el segundo grado e, incluso, venir a hacer una facultad, una niña superinteligente (...) Fabiana hoy es prostituta en una gasolinera. Entonces, ¿entiende? (Grupo Castanheira, patronas, 19 de julio del 2006).

En relación a la explotación sexual, el TID es presentado por la participante como un buen camino, en el cual ella tendría la probabilidad de continuar estudiando. No obstante, la niña necesitó regresar para la casa de su familia para ayudar a sus padres. A pesar de la patrona admitir la existencia de problemas entre las dos, dijo que la adolescente era considerada parte de la familia, opinión compartida, incluso, con la otra participante (Thaís). Así, el hecho de que la madre mandase a la niña a regresar para su casa es presentado como una injusticia, tanto con la patrona, que le dio cariño, atención y la puso a estudiar (“teníamos una relación de cariño, de amistad...”- Nara), como con la propia niña que, según la opinión de las participantes del grupo, vio perjudicada la oportunidad de tener una vida más digna.

Sobre este tema, mujeres que ya fueron trabajadoras domésticas infantiles presentaron un punto de vista semejante al de sus patronas.

Graça: (...) Mira, voy a poner un caso: si yo tuviese una hija, que no tuviera condición de mantener dentro de mi casa, darle todo lo que necesita y hubiera otra familia con mejores condiciones que yo, y viniesen a mi casa a pedir a mi hija, para yo no verla, cuando una niña comienza a despuntar, ser adolescente, ella necesita de un absorbente íntimo, ¿no? Ella necesita vestirse, calzarse, necesita de lujo, y yo no tengo condición para darle eso, si yo no la mando a trabajar, ¿qué es lo que ella va a hacer eh? Ella va para las esquinas a prostituirse, para conseguir su dinero, ¿no?, entonces yo pienso así, si yo tuviese una hija que no tuviese condición de mantener, y tuviese una amiga, o una conocida, de buena condición, para mantener a mi hija, yo misma cogería a mi hija “cuida de ella por mí”, como ya aconteció conmigo (...) (Grupo Benguí, mixto, 25 de julio del 2006).

A partir de sus experiencias de vida y de sus modos de ver el mundo, las participantes de ese grupo concuerdan en que es posible la falsa promesa en casos de trabajo infantil doméstico, incluso con el riesgo de que las niñas y adolescentes implicadas sufran explotación y malos tratos. Mientras, Graça afirma que cuando la madre confía en la futura patrona (“una amiga o conocida”), el trabajo doméstico puede ser un medio para que la adolescente pueda comprar sus cosas, sin caer en la prostitución. Esa opinión guarda relación, además, con un discurso constante en los grupos focales: el TID y la explotación del trabajo de niñas y adolescentes son dos cosas diferentes.

Salir de casa para realizar servicios domésticos en la residencia de otra familia se considera, incluso, como una alternativa no sólo ante la situación de pobreza, sino también, ante la situación de maltratos e indiferencia en la que niñas y adolescentes se encontraban en las casas de sus familias. De acuerdo con Lamarão, Menezes y Ferreira (2000), el trabajo doméstico es considerado como una posibilidad más concreta para que esas niñas puedan huir de un espacio familiar que no responde a sus expectativas idealizadas de afecto, seguridad y convivencia pacífica.

Frente a las posibilidades de intervención del Estado y de organización sociales para erradicar el TID, las patronas llegan a afirmar que sería una calamidad, que traería perjuicios a las niñas y adolescentes pobres.

Ayla: Yo creo que en una situación de esas en que viene una organización internacional del trabajo a interferir, creo que hasta les quita la oportunidad a las niñas, a sus familias. Parece que ellos están diciendo “nosotros ahora vamos a castigar a aquellos que hacen eso. Vamos a sancionarlos. Deben ser sancionados”, ¿no?

Nara: Sí, es eso lo que estamos entendiendo, “no lo hagas porque si no ahora vas a ser sancionado”.

Ayla: Pero existe un lado que nadie ve, es una oportunidad que ellas tienen. Es una fuerza que ellas nos dan.

Marta: (...) si hubiese una ley que prohíba que esas niñas de hasta 16 años trabajasen va a ser muy malo.

Nara: Yo creo que va a ser una calamidad.

Elzira: Así mismo... Muchas de ellas no van a estudiar, ¿eh?

Marta: Muchas de ellas van a perder la oportunidad de estudiar. Ahora bien, ¿quiénes son los que tienen que ser controlados? ¿eh?

Ayla: Así es, para combatir la explotación (Grupo Castanheira, patronas, 19 de julio del 2006).

Consideramos que, con el ideal de igualdad y dignidad universales, tal como pregonaba la Declaración Universal de los Derechos Humanos, y con la actuación de los movimientos sociales de los derechos humanos de la infancia, hay cierta presión moral que limita

los posicionamientos en público contrarios a los derechos del niño. Esto es percibido por las propias participantes, cuando afirman que “están diciendo ‘nosotros ahora vamos a castigar a aquellos que hacen eso (TID)’ ” (Ayla) y, además, “nosotras estamos entendiendo ‘no lo hagas porque si no tú vas a ser sancionada’ ” (Nara). Sin embargo, eso no es suficiente para que las participantes se manifiesten contra el trabajo infantil doméstico, o incluso, apuesten por no incentivarlo. De modo que, durante la realización del grupo focal del barrio de Castanheira, se dio una situación de negociación de una niña trabajadora doméstica.

Nara: Llegó ahora una niña del interior, ella tiene 14 años, del Maranhão, a mí me gusta mucho, me gustaría traerla para acá, porque ella está en el interior sin estudiar, los padres de ella trabajan en la minería, me dijeron que ella está delgada. A mí me gustaría traerla para aquí, ponerla en la escuela, todo... (...)

Marta: ¿Tú la vas a traer para ti?

Nara: No, lo estoy pensando...

Marta: Mi nuera está loca detrás de alguien para que se quede con una hija de ella... (Grupo Castanheira, patronas, 19 de julio del 2006).

Incluso, durante esa negociación es posible destacar el discurso del trabajo doméstico como una oportunidad para estudiar, para alimentarse mejor (“me dijeron que está delgada”). El hecho de que negocien en aquella circunstancia quién se va a quedar con la adolescente evidencia el trasfondo moral que naturaliza la práctica de “contratar” niñas para los servicios domésticos.

Las mujeres del grupo de Tapanã trabajan como domésticas desde niñas, cuando vinieron del interior del Maranhão. Incluso, una de ellas afirma resolver empleos para las niñas que vienen del interior en busca de trabajo en Belém. Ella (Vera) conoce la legislación que prohíbe el trabajo de adolescentes, pero cree que la ley está convirtiéndose en una violencia contra la propia niña, ya que, según la participante, el trabajo doméstico “protege” a la niña o adolescente, de los vicios de la calle. Además, Vera destaca un argumento importante: “Los humildes nunca tienen con quien dejar a sus niños”. Esta observación se corresponde con la actual tendencia del trabajo doméstico de niñas, según la cual personas de bajo poder adquisitivo están, cada vez más, “empleando” niñas y adolescentes como niñeras.

Muchas de estas patronas son empleadas domésticas que necesitan alguien para quedarse con sus hijos mientras están en el trabajo (Sabóia, 2000; Rizzini; Fonseca, 2002). Por eso resulta importante que existan lugares donde las mujeres “humildes” puedan dejar a sus hijos para poder ir a trabajar y sustentar sus familias. Este argumento, a pesar de su relevancia en lo concerniente al enfrentamiento del trabajo infantil doméstico, no fue discutido en ningún otro espacio comunicativo, ni en las campañas de publicidad del Petid, ni en el espacio de visibilidad de los medios (Cal, 2016).

Aunque las patronas y empleadas concuerden sobre las posibilidades de ventajas proporcionadas por la inserción de las niñas y adolescentes en el servicio doméstico,

es clara la diferencia existente entre los hijos de la patrona y la niña agregada. La desigualdad se revela con claridad y se muestra la aceptación de esa práctica de diferenciación.

Lurdes: Sí, pero si ese matrimonio⁸ cogiera una niña y la colocara aunque no sea en la misma escuela, sino en una escuela pública, digamos que la escuela (de los hijos) fuese particular, pero en una escuela pública, mira está aquí tu material, arréglate, ve a la escuela junto con los niños, sigue el camino de ellos, sigues tu camino, yo tengo certeza de que en el futuro más próximo esa niña vería esa familia con otros ojos y ella tendría un futuro mejor, ¿no? (Grupo Guamá, patronas, 18 de agosto del 2006, cursivas nuestras).

Lo “bueno” para la niña doméstica sería encontrar patrones solidarios, que le den una atención, aunque sea distinta de la de los niños de la casa, como podemos observar en lo que se dice anteriormente en relación al tipo de escuela.

En otro grupo, queda más clara, incluso, la fisura del consenso superficial y políticamente correcto de que el futuro de los niños y adolescentes es responsabilidad de todos, cuando ellas discuten cómo se sienten cuando encuentran una buena empleada.

Virgínia: Cuando llega (la trabajadora doméstica) a la facultad (...) una es buena, la trata como a alguien de la familia, pero una siente inconscientemente el miedo a perder (...) a veces obstaculizamos que esa persona de un paso para convertirse en algo más.

Dina: Por egoísmo nuestro. (Las otras participantes concuerdan).

Eva: Hasta inconscientemente.

Dina: Pero la gente comienza a poner trabas.

Virgínia: No es para perjudicar, pero uno obstaculiza, detiene, uno...

Eva: Ya yo lo hice. Por eso es que pienso que hijo es hijo, ya forma parte de la familia, creo que es algo muy fuerte, porque un hijo es una cosa, y esas personas que llegan a nuestra casa con las que nos llevamos bien son otra cosa, y la gente se confunde (...) (Grupo Umarizal, patronas, 07 de agosto del 2006).

Al comienzo de la discusión, lo dicho por Virgínia resultó extraño para las otras participantes, que afirmaron que eso estaba mal y que lo que la patrona debería buscar era el crecimiento social de la empleada (“ayudarla a vencer en la vida”). De ese modo, Virgínia asumió el riesgo de posicionarse frente a las demás y fue obligada a justificar

8 Lurdes responde a la discusión espontánea que surgió en el grupo focal sobre el caso de Marielma de Jesus, niña de 11 años que era niñera y fue asesinada por los patrones en el 2005. Marielma había sido llevada con autorización de su familia, compuesta por trabajadores rurales, del municipio de Vigía (PA) para la capital paraense. La promesa del matrimonio de empleadores fue que la niña iba a estudiar y ayudar a cuidar de una niña. Nada de eso se cumplió. Marielma fue torturada brutalmente y asesinada. Los patrones fueron condenados a más de 30 años de prisión. Conoce más sobre el caso en: <http://www.bbc.com/portuguese/brasil-36433363>

su punto de vista. Si en un primer momento las otras manifestantes se mostraron contrarias a lo que decía, después de la discusión ellas admitieron su propio egoísmo “hasta inconsciente” cuando surge una oportunidad mejor para una “buena empleada”. No obstante, Eva se manifiesta para diferenciar a los hijos, de “esas personas que llegan a nuestra casa con las que nos llevamos bien”. El motivo de eso es que una madre siempre desea el éxito de su hijo y, en este caso, ellas están admitiendo que cuando encuentran una niña que brinda buen servicio prefieren incluso, a veces, que ella no busque otros tipos de trabajo o de ascenso profesional.

Consideraciones finales

Nuestro objetivo con este trabajo fue identificar y discutir los elementos morales que sustentan el TID, a partir del análisis de grupos focales en que participaron patronas y extrabajadoras domésticas infantiles.

En los grupos realizados, se hizo bastante evidente la distinción que las patronas y extrabajadoras infantiles establecen entre el trabajo y la explotación de ese trabajo que corresponde a los maltratos, a jornadas muy largas o, incluso, servicios pesados. Las participantes resaltan que existen patronas buenas, que tratan bien a las trabajadoras domésticas adolescentes y patronas que maltratan. Entonces, el problema no está en el trabajo propiamente, sino en el abuso de poder de la patrona (“no estoy en contra del trabajo, estoy en contra de la explotación” – Vera), que humilla a la niña y no la trata con dignidad.

En situaciones extremas de violencia y malos tratos, como las presentadas por los periódicos, es difícil para las patronas reconocerse como explotadoras o como violadoras de los derechos de la niña y de la adolescente. Aunque hayan admitido, en otro diálogo, un egoísmo “hasta inconsciente” cuando encuentran una buena empleada. Las patronas de rango económico más alto presentan también, el argumento de que “traer a una niña” para el trabajo doméstico actualmente no representa tantas ventajas porque las niñas ya no son tan “modelables” como lo solían ser.

De ese modo, los motivos que llevaron a esas personas a que no contrataran más a niñas o adolescentes, después de muchos años haciendo uso de niñas para los servicios domésticos, no tiene que ver con una percepción más amplia de sus derechos, a pesar de todo el esfuerzo que han realizado las organizaciones sociales por los derechos del niño y del adolescente para provocar esa reflexión. Las extrabajadoras, al mismo tiempo, problematizan elementos políticos y sociales que corroboran el TID: la falta de una política pública que abarque los círculos infantiles y las precarias condiciones de las familias. Ellas presentan el TID como una forma de resistencia y de enfrentamiento ante situaciones de opresión estructural. Aunque mencionen el TID como causante de prejuicios y violencias, ellas individualizan la cuestión, para afirmar que depende de la conducta de los patrones y del interés de las niñas trabajadoras. Cuando se trata de enfrentar las violaciones de derechos de niñas y adolescentes, no podemos apenas

considerar lo que dicen las personas afectadas como resultante de procesos ideológicos de dominación, sino como claves para comprender el contexto social y simbólico en el que están insertas.

En cuanto a los diálogos entre patronas y extrabajadoras infantiles domésticas, creemos que trajeron luz sobre las bases morales que mantienen la práctica del TID y también mostraron las fisuras del ideal contemporáneo de dignidad universal, en especial en cuanto al consenso de que cada niño tiene que estudiar y jugar.

Por lo tanto, aunque Taylor (2015) afirme que no siempre los propios sujetos sean las mejores fuentes para percibir las bases morales que fundamentan nuestros posicionamientos, creemos que, en este caso, a partir de la metodología de los grupos focales fue posible vislumbrar algo más allá de los “axiomas relacionados a lo universal”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOUR, R.; KITZINGER, J. **Developing focus group research: politics, theory and practice**. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage Publications, 2001.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 2002.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto Nº 6.481, de 12 de junho de 2008**. Regulamenta os artigos 30, alínea “d”, e 40 da Convenção 182 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) que trata da proibição das piores formas de trabalho infantil e ação imediata para sua eliminação e dá outras providências. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6481.htm> Acesso em: 15 mar. 2013

CAL, D. **Comunicação e Trabalho Infantil Doméstico: política, poder, resistências**. Salvador: EDUFBA/Compós, 2016.

HEILBORN, M. L. **Dimensões culturais do trabalho infantil feminino**. Brasil: OIT, 2000.

LAMARÃO, M. L. **A constituição das relações sociais de poder no trabalho infanto-juvenil doméstico: estudo sobre estigma e subalternidade**. 2008. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

LAMARÃO, M.L.; MACIEL, C. A. (Org.). **Mulheres do Benguí: contando histórias sobre o trabalho infantil doméstico**. Belém: Alves, 2006.

MARQUES, Â; ROCHA, S. A produção de sentido nos contextos de recepção: em foco o grupo focal. **Fronteiras**, v. VIII, n. 1, p. 38-53, jan./abr. 2006.

MATTOS, P. A mulher numa sociedade desigual. In: SOUZA, J. (Org.). **A invisibilidade da desigualdade brasileira**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2006, p. 153-196.

MORGAN, D. **Focus Groups as qualitative research**. London: Sage, 1997.

OIT. **O fim do trabalho infantil: um objetivo ao nosso alcance**. Brasília: Escritório da OIT no Brasil, 2006.

RIZZINI, I; FONSECA, C. **As meninas e o universo do trabalho doméstico no Brasil: aspectos históricos, culturais e tendências atuais**. OIT/IPEC, 2002.

SABÓIA, A. **As meninas empregadas domésticas: uma caracterização socioeconômica**. OIT/IPEC, 2000.

SOUZA, J. (Org.). **A ralé brasileira: quem é e como vive?** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009.

TAYLOR, C. A política do Reconhecimento. In: TAYLOR, C. **Argumentos Filosóficos**. São Paulo: Loyola, 2000, p. 241-274.

_____. **As fontes do self**. A construção da identidade moderna. São Paulo: Loyola, 2005.

VIVARTA, V. **Crianças Invisíveis: o enfoque da imprensa sobre o trabalho infantil doméstico e outras formas de exploração**. São Paulo: Cortez, 2003.

Resumen

Se busca revelar y analizar los elementos que componen el trasfondo moral que sustenta el trabajo infantil. Como referencial teórico, se parte de la concepción de moralidad de Charles Taylor y de las proposiciones de Jessé de Souza sobre pobreza y desigualdad en Brasil. Se utilizó el grupo focal como procedimiento de recogida de datos. Fueron realizados cinco grupos con patronas y extrabajadoras infantiles domésticas. Los resultados apuntan para posicionamientos en relación con lo que sería lo “bueno” y “lo justo” para las niñas trabajadoras infantiles domésticas y presentan las fisuras del ideal contemporáneo de dignidad universal, en especial, respecto al consenso de que el niño tiene que estudiar y jugar.

Palabras clave:

trabajo infantil doméstico, grupo focal, explotación.

FECHA DE RECEPCIÓN: 9/05/2017

FECHA DE ACEPTACIÓN: 14/08/2017



Danila Gentil Rodriguez Cal

Doctora en Comunicación por la Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Brasil. Tiene posdoctorado en Medios y Esfera Pública (EME-UFMG). Es profesora adjunta de la Facultad de Comunicación y del Programa de Posgrado en Comunicación, Cultura y Amazonia de la Universidade Federal do Pará (UFPA), Brasil. Es autora del libro “Comunicação e Trabalho Infantil Doméstico: política, poder, resistências” (EDUFBA/Compós, 2016).

E-mail: danilagentilcal@gmail.com



IMAGEN: Alban Gonzalez

Los primeros pasos en la intervención con bebés en riesgo de sufrimiento psíquico

ENTREVISTA DE Raquel Oliveira

CON Érika Parlato-Oliveira

Raquel Oliveira Ante todo quiero agradecer su disposición para conversar sobre una cuestión tan importante para la clínica de la infancia y de la adolescencia. A partir de su experiencia, ¿qué es para usted el autismo?

Érika Parlato En primer lugar, estoy muy agradecida por su interés. Inicialmente mi trayectoria con el autismo dentro del Psicoanálisis me hizo entender que, en verdad, es un diagnóstico médico, psiquiátrico. No es una perspectiva que comparto en los grupos de investigación que integro, tanto en la Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) como aquí en París VII. Actualmente, trabajando con la identificación del riesgo de autismo en el bebé, hemos pensado cada vez más en que se trata de algo que acontece de forma multifactorial. Por eso nos centramos en identificar algún riesgo en el bebé, para intentar identificar bien desde el inicio si hay una predisposición. Debemos estar atentos para identificar si el bebé padece algún sufrimiento o no. Estoy pensando en el sufrimiento psíquico, ya que generalmente pensamos más en sufrimientos del cuerpo. Estoy levantando la cuestión de que pensemos más en otros sufrimientos, psíquicos, que pueden darse en la constitución del sujeto durante el primer año de vida. Entonces, precisamos saber que, en el caso del autismo, es importante evaluar si ya habría algún riesgo en el bebé que lo pudiese llevar a constituirse como un autista. Y, más hacia adelante, mucho tiempo después, es que se puede pensar en un diagnóstico de autismo desde una perspectiva psiquiátrica. Quien va a trabajar con el diagnóstico en esta fase más avanzada es la Psiquiatría.

Raquel Oliveira En esa primera evaluación de los riesgos relacionados al desarrollo del autismo, ¿cuáles serían los primeros pasos para la acogida del bebé y su familia? ¿Qué sería importante respecto a la intervención, habiendo identificado ese riesgo?

Érika Parlato Formo parte del PREAUT (Programa de Investigación y Evaluación del Autismo). El PREAUT es una asociación francesa también existente en Brasil hace más de 10 años. Entonces, hemos trabajado mucho en cuanto al tema de la capacitación de profesionales que están en la primera línea, allí a donde llega el bebé. No solo el pediatra, tenemos un Sistema Único de Salud, el SUS, que tiene toda una primera línea que trabaja con el modelo del PSF (Programa Salud de la Familia), que funciona como una puerta de entrada por la que pasan todos los bebés. Brasil tiene una cobertura de vacunación que es excelente y, desde mi punto de vista, podemos vincular la capacitación del profesional que está situado en esa primera línea, al momento en que el bebé pasa por la red pública. Por ejemplo, en este momento de la vacuna, cuando el bebé frecuenta su Unidad Básica de Salud, el profesional que está allí tiene que estar capacitado para saber identificar si el bebé presenta algún sufrimiento psíquico o no. Hemos trabajado mucho en ese sentido en la UFMG. Capacitamos a muchos profesionales de la red pública, no solo de Belo Horizonte, sino en todo el estado de Minas. En São Paulo también tuve la oportunidad de participar en una capacitación en Garulhos y en más de diez ciudades de su entorno, con el objetivo de capacitar profesionales de toda aquella región, no solamente a pediatras.

Raquel Oliveira ¿Usted pudiera detallar un poco más en qué consiste esa capacitación? ¿Qué profesionales deben ser capacitados?

Érika Parlato El PREAUT constató que, en Brasil, el pediatra ve al bebé cuando tiene una queja orgánica identificada por la familia, como otitis, diarrea. Son los momentos específicos en que se da la consulta con el pediatra. En Brasil, la puericultura, o el acompañamiento del desarrollo y del crecimiento del bebé, no es hecha necesariamente por el pediatra. Ella es hecha por un equipo encargado de eso. Entonces, para nosotros, lo esencial es que ese equipo, compuesto por enfermeros, psicólogos, pediatras, entre otros profesionales, esté capacitada para ver si el bebé sufre. Si el bebé pasa por la Unidad Básica de Salud, entonces, en esa primera línea, es que necesitamos tener profesionales capacitados para percatarse de si el bebé corre riesgo. Hablamos del bebé, pero es claro que siempre pensamos también en su cuidador principal, que generalmente es la madre, y que es, de hecho, quien cuida al niño regularmente. Vemos que puede ser la madre, la vecina, la madrina, la nana, es decir, eso varía, pero el bebé tiene un cuidador habitual. Es este cuidador habitual quien va a llevar al bebé a vacunarse, por ejemplo. Entonces, en ese momento, ambos pueden ser observados, y el profesional puede quedar en estado de alerta en cuanto a si el bebé está sufriendo. Es importante dejar claro que estamos hablando de dos tipos profesionales diferentes, el que está capacitado solamente para identificar el riesgo, el sufrimiento, y aquel que está capacitado también para intervenir. Además, es necesario que exista una red formada en cada territorio, capaz de hacer la intervención con la madre y el bebé al mismo tiempo, de forma muy rápida, pues el bebé no puede esperar. No puede quedar en una lista de espera. Una semana para un bebé de dos meses es la octava parte de su vida. Es muy diferente a nuestra noción de tiempo.

Quando trabajamos con bebés que sufren estoy pensando en el primer año de vida, antes del primer aniversario es preciso realizar una intervención inmediata con el bebé y con ese cuidador principal. Entonces, esa intervención debe realizarse por profesionales que, para lidiar con ese grupo etario, precisan invertir en una formación profesional para el ejercicio de la clínica de orientación psicoanalítica. Se trata de cuestiones bien complicadas. El pediatra que va a identificar las señales no va a ser necesariamente aquel profesional que se interesa por la clínica, por el Psicoanálisis, que tiene tiempo en su agenda para ejercer una intervención semanal. Por eso, nosotros precisamos hablar de una atención más amplia, con otros profesionales. Entonces, existe una preocupación inicial que es identificar al bebé con riesgo de autismo y de otros sufrimientos psíquicos, ya que no solo existe el autismo en la vida del bebé, otros sufrimientos psíquicos también están presentes. Cuando identificamos el riesgo, entonces, tenemos que buscar a un profesional capacitado para intervenir con el bebé y con su principal cuidador.

Raquel Oliveira Según esta idea de una acogida en dos etapas, es preciso identificar el riesgo, y, posteriormente, encaminar la intervención, para la atención propiamente. En esa primera etapa, ¿qué es lo más importante a lo que se debe prestar atención? Incluso, de cara a la segunda etapa de encaminamiento para la intervención.

Érika Parlato Lo primero y más importante es escuchar a la madre, o a ese cuidador habitual. Las informaciones con que contamos después, a partir de los relatos de las madres,

siempre se caracterizan por que la madre refiere que sentía que algo no estaba bien. O bien porque es el segundo hijo, o porque compara con otros bebés más o menos de la misma edad. Pero la madre percibe que hay algo que le incomoda. Y muchas veces, como es algo sutil, en la consulta (dado el ritmo con que se realiza, en las condiciones con que contamos hoy) acaba pasando que el personal de salud no tiene tiempo para escuchar a la madre. Por ejemplo, es un bebé que puede estar creciendo bien, alimentándose bien, durmiendo bien. A veces, hasta duerme demasiado bien, lo que puede ser una señal de alerta. A veces encontramos bebés que duermen mucho. No estoy diciendo que dormir mucho sea un problema. Pero, frecuentemente, parece que algunos bebés tienden a usar ese recurso de dormir más de la cuenta para no estar en relación con el otro. Y, ¿cómo una madre va a protestar por un bebé que duerme mucho? ¿Qué dirán de esa madre? Van a decir: “¿Cómo es posible señora? ¡Él es muy bueno! Él duerme, la deja hacer todo en la casa. ¿Cómo va a protestar por un bebé que duerme mucho?” Es difícil protestar por eso. Entonces, lo que observemos es esencial.

Raquel Oliveira ¿Cuál debería ser la postura del profesional que está acogiendo al bebé y a su madre o cuidador habitual?

Érika Parlato El primer paso es que el profesional escuche y le permita a la madre decir si algo le inquieta, sin juzgarla. Porque las madres refieren mucho lo siguiente: “¿Cómo yo iba a reclamar porque mi bebé fuese demasiado serio? ¿O porque durmiese de más? ¿O porque no se riera cuando yo le hablaba?” Parecería que está quejándose de un lujo. Porque es un bebé que está bien, que crece bien, se desarrolla bien. ¿De qué se queja la madre? Entonces, el primer paso para darse cuenta es escuchar a la madre. Muchas veces los pediatras me hacen la pregunta contraria: “¿Cómo yo le digo a la madre que el bebé tiene un problema?” Nunca tuve que decirle a una madre que su bebé tiene un problema. Siempre es la madre quien viene a decir cuando su bebé tiene un problema. Ella se siente aliviada por encontrar un profesional que cree en lo que ella está diciéndole. Que va, junto a ella, a investigar lo que le está pasando a su bebé. Que le cree. Porque ella le dice: “Mira, yo veo a los bebés, yo conozco bebés... Hay algo que no está bien.” Aunque ella no sepa lo que es, hay algo que ella, que pasa las 24 horas del día cuidando al bebé, sabe que no está bien. Usted se sienta, espera, y le ofrece tiempo, le permite al otro que tenga la oportunidad de hablar sobre lo que está pasando. Y entonces vamos a saber lo que la madre tiene que decir de su bebé, que no está bien, y entonces concordamos con ella y le proponemos: “¿vamos a intentar resolver esto juntos?” En esa etapa, con niños de esa edad, es raro encontrar madres que huyan del tratamiento, porque es muy diferente del caso de las familias de niños autistas de cuatro, cinco años de edad. Ese es otro momento. Entonces, varios profesionales cuentan: “Ah, la familia está negándolo, no acepta el diagnóstico”. Es otro momento de la historia. Ellos ya pasaron por muchas otras experiencias. Cuando estás frente a un bebé y a su cuidador, esa madre está sufriendo por la dificultad del bebé desde el inicio. Entonces, el hecho de encontrar a alguien que le permita hablar de ese problema le alivia: “Uff, encontré a alguien que entiende lo que estoy sintiendo.” Entonces: ¿qué es lo difícil? Ella te va a decir:

“Mira, él duerme demasiado, y no consigo jugar con él, él no muestra interés.” Le decimos: “vamos a intentar mejorar ese día a día.” No hay madre que no quiera eso. Cambia todo. Es muy diferente a cuando trabajamos con otro grupo de edad. Las situaciones son otras, las barreras son otras. En el caso de los bebitos, el hecho de abrirnos a escuchar el malestar de la madre hace que ella encuentre un apoyo para poder expresarse y para poder trabajar juntos.

Raquel Oliveira Por eso es tan importante contar con profesionales capacitados.

Érika Parlato Ese profesional en la primera línea tiene que saber escuchar. Tiene que creer que la madre sabe lo que está diciendo del bebé. Es su bebé, lo conoce. Yo digo madre, pero me refiero al adulto responsable del niño. Publiqué un trabajo en la década de los 90 sobre una investigación en que participaba una población del Centro de Salud-Escuela. En ese estudio comparamos, a partir de la aplicación de un cuestionario, la coincidencia entre lo que la madre decía y lo que se observa en el bebé. El resultado fue de un 94% de coincidencia. En aquella época usaba como recurso para dar clases de pediatría la siguiente observación: Al contrario de ir inmediatamente a palpar al bebé, si le preguntas a la madre “¿Dónde crees que le duele?” Ella sabe. 94% de las madres sabían identificar el problema de forma primaria. No se puede decir que es parte y parte. No se trata del 50% de los casos, el 94% de las veces aquello que la madre dice coincide con lo que el pediatra encuentra en el bebé. Entonces, ese dato le confiere credibilidad a lo que la madre está diciendo.

El segundo paso es muy importante, es ver si el bebé reacciona a lo que se le ofrece. Entonces, si yo le hablo y él me responde, todo está bien. Casi todos los bebés hacen eso. ¿Cuál es la diferencia? El tiempo para mí es una palabra clave. Necesito saber si el bebé toma la iniciativa, si muestra interés, más allá de si es capaz de responder. Me gusta mucho el verbo “provocar”. Es preciso saber si el bebé es capaz de provocar al adulto e interactuar con él. Entonces, además de saber si el bebé interactúa con el adulto, cambiamos el centro de atención, cambiamos el orden de los elementos. Si yo le hablo y él me responde, el bebé interactuó conmigo. Ahora, yo quiero saber lo contrario. Cuando no le hablo, ¿él me provoca para que le hable? ¡Eso lo cambia todo! Porque lo que sabemos en términos de investigación es que los bebés con riesgo de autismo no son capaces de tener la iniciativa. A veces ellos hasta responden. En algún momento consigues una respuesta suya. Lo que nunca consigues, en su caso, lo que ellos no son capaces de hacer por sí solitos, es provocarte, tomar la iniciativa. Entonces, esa es la gran diferencia, y es difícil a veces, para el personal de la salud, percatarse de esa diferencia. Porque la madre incluso puede llegar a decir: “Él es medio triste, es un bebé difícil”. Pero conversas con él con una entonación que llama su atención. Quien está acostumbrado a trabajar con bebés, generalmente usa una entonación específica de forma espontánea, que es llamado “manhês”¹. Frente al bebé usted habla con otra musicalidad y el bebé

¹ Término portugués sin equivalente exacto en español que designa la forma especialmente melodiosa, rítmica, suave, con que, en ocasiones, una madre u otro adulto, le hablan a un bebé.

reacciona a eso. De ese modo, puede pasar que el profesional piense que el bebé está bien porque acepta la provocación. Entonces pasamos a la etapa siguiente. Usted habla y él responde. Ahora deseamos saber lo contrario. Cuando usted no habla, ¿él te provoca? Ya eso es diferente. Tenemos que entender que cada quien tiene su momento en un diálogo. Cuando yo hablo usted responde. Ahora le toca al otro. ¿Él me provocará, tomará la iniciativa para que dialogue con él? Ahí cambia la historia. No solo vemos que el adulto se dirige al niño y que el niño le responde. También vemos al bebé dirigiéndose al adulto, provocando al adulto para que este le responda. Esto es una muestra de cómo observamos al bebé. Porque el bebé es capaz de hacer eso desde los primeros días.

Raquel Oliveira ¿Usted nos está diciendo que desde los primeros días de vida los bebés son capaces de tener la iniciativa de interactuar con los adultos, con el mundo a su alrededor?

Érika Parlato Bebés de dos días de nacidos son capaces de provocar. No sabemos con un día de nacidos porque, generalmente, durante el posparto el bebé pasa por un periodo de reposo de, aproximadamente, 24 horas. Él necesita reorganizarse después de la situación por la que atravesó durante el parto. Entonces, durante el primer día de vida no investigamos al bebé. Soy una psicoanalista a la que le gusta mucho investigar y transmitir, entonces hago las tres cosas. En la UFMG coordino un laboratorio de investigación sobre bebés. Se llama Baby Lab - UFMG. Aquí en París trabajo en colaboración con Maya Gratier, del laboratorio de bebés de la Universidad de París Nanterre. Cuanto más sepamos sobre las competencias del bebé, más podremos traspasar ese conocimiento al área de la clínica y entender lo que el bebé es o no capaz de hacer. Entonces, a partir de las investigaciones con informaciones del bebé, sabemos sobre sus competencias, que es capaz de interactuar con otros y tener iniciativa, provocar al adulto que lo cuida desde su segundo día de vida. No tiene por qué esperarse más tiempo. Antes no sabíamos eso y entonces decíamos: “No, vamos a esperar, él es muy pequeñito, apenas consigue ver. Vamos a esperar, con el tiempo él lo va a hacer”. Hoy contamos con datos de investigación que muestran que no precisamos esperar. Desde el primer momento, desde que llega a casa, saliendo de maternidad, el bebé es capaz de provocar al otro. No tiene por qué ser de otra forma. Ese es un dato esencial.

Raquel Oliveira Usted contó un poco sobre su trabajo en la UFMG. ¿Nos podría decir cómo fue su formación? ¿Es psicoanalista de origen? ¿Cómo es su práctica? ¿Cómo trabajan?

Érika Parlato Provengo de la lingüística, entonces, el lenguaje me formó. Mi base está en la lingüística y en la fonoaudiología, y, a partir de ahí, creo que el lenguaje tiene que ser analizado desde muchos ángulos. Tengo una especialización en psiquiatría infantil que hice en el Instituto de Psiquiatría de la USP, donde estuve en contacto con niños autistas y psicóticos. Pero eso fue en el siglo pasado. Antes del DSM-V (Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales) todavía existían autistas y psicóticos. Lo que hoy, después del DSM-V, es un problema. Hice una Maestría en Lingüística en el IEL (Instituto de Estudios del Lenguaje), en la Unicamp, un sector de referencia en Brasil para estudiar la cuestión del lenguaje. Comencé a estudiar

en París en 1995 y desde entonces colaboro en investigaciones con ese grupo. Hice un Doctorado en Ciencias Cognitivas y Psicolingüísticas, en el que abordé las cuestiones del lenguaje desde un punto de vista mental, desde la perspectiva de las ciencias duras, un conocimiento también necesario para pensar el lenguaje. Además, hice un Doctorado en Comunicación y Semiótica, con el grupo de la PUC - São Paulo, coordinado por Lucia Santaella, que es una gran referencia en esa área, no solo en Brasil. Y después, realicé un posdoctorado en psiquiatría infantil en el Servicio del Profesor David Cohen, en el Hospital Pitié-Salpêtrière, abordando la cuestión del “manhês”, de la entonación, de las señales de riesgo en el bebé. Concomitantemente, colaboro con el profesor Fillippo Muratori, de la Universidad de Pisa. Hay una investigadora con la que trabajo mucho aquí en París, que se llama Marie Claire Busnel, que fue la primera en trabajar con sensorialidad fetal, sobre cómo las entradas sensoriales favorecían la comunicación del bebé en el interior del útero. Durante el posdoctorado fui a maternidad, y allí trabajé con las gestantes en el último trimestre de gestación y pasamos de pensar que el bebé de dos días ya es muy competente a pensar, incluso, en el bebé antes del parto. En paralelo a eso, desde 1998, he trabajado la clínica psicoanalítica con bebés, junto a Marie Christine Laznik, a quien conozco desde esa época.

Junto al equipo de PREAUT nosotras hemos construido un poco esa clínica, que es nueva. No es un proyecto acabado. A partir del momento en que sabemos que hay una señal de riesgo, tenemos que capacitar al personal de la salud y de la educación, porque tenemos casos en que bebés muy pequeños se quedan en la guardería de siete a siete. Entonces es necesario que el personal de la educación que está en la guardería sepa sobre el bebé, sobre lo que el bebé es capaz de hacer. Porque a veces esa es la realidad del bebé, él es cuidado por el personal de la guardería, no por su mamá o su papá. En este caso no estoy pensando en la escuela, sino en ese periodo de la guardería, donde el bebé a veces pasa la mayor parte del día. Cada vez nos empeñamos más en formar personas para la intervención. Necesitamos de mucha gente para identificar el riesgo, que, además, es inusual. Sabemos que un bebé con riesgo de autismo no va a aparecer todas las semanas. Es importante esclarecer que no existe ninguna epidemia de autismo, ;no es cierta esa idea de que hay autistas en todas partes! Esa no es la realidad. Me gusta mucho un texto del profesor François Ansermet que discute mucho el aumento generalizado de diagnósticos de autismo. Él muestra que para nada es así. Esos números están sobrestimados.

Raquel Oliveira ¿Quiere decir que es necesario tener cuidado en relación con los diagnósticos de autismo y de otros sufrimientos psíquicos que puedan estar padeciendo los bebés?

Érika Parlato El día que el profesional esté capacitado para identificar los sufrimientos de un bebé, necesitaremos tener en la red, también profesionales formados que puedan ocuparse de acompañar a ese bebé. Nos estamos empeñando mucho en formar personal para eso. En la UFMG tuvimos la oportunidad de colaborar con un gran centro de diagnóstico de autismo de niños. Lo que propusimos fue ofrecer una evaluación a las familias que tienen un hijo mayor autista y están con un bebé en casa o la madre está embarazada nuevamente. Hacemos una consulta, apoyamos

a la madre y al bebé, que, en este caso, tiene un hermano mayor autista. Porque la literatura dice que el riesgo de tener un segundo niño autista en la misma familia es muy grande. Entonces, eso ya nos favorece para la observación de ese bebé pequeño que, en principio, tiene un riesgo potencial. Un dato importante es que, en determinado momento, se discutió si no estaríamos creando otro problema para la madre. Ofrecerle atención a la madre embarazada que ya tiene otro niño autista en casa, ¿podría causar algún problema? ¿Podría incomodar a la madre? Hoy sabemos, después de más de 50 familias atendidas, que las madres se sienten muy bien y más seguras con esta posibilidad. Toda la atención es pública, son servicios brindados por el SUS, en colaboración con la UFMG.

Raquel Oliveira Al identificar algún riesgo, ¿cómo ustedes proceden?

Érika Parlato Son pocos los que van a precisar de un acompañamiento más cuidadoso, más próximo. Pero, a cualquier bebé que se identifique que sufre, se le ofrece, al momento, a él y a su familia, la oportunidad de superar esa dificultad a través de atenciones semanales gratuitas, esto es muy importante.

La capacitación para la atención a los bebés y sus padres es muy valiosa. En São Paulo, colaboro con el Instituto Langage (una ONG). Allí tenemos un grupo en formación continua y supervisión semanal. Atendemos en una clínica social a los bebés que lo necesitan y a sus familias. Y en Belo Horizonte participo en un programa de formación junto a Rosely Graziere Melgaço y Thereza Bruzzi, en la Escuela Freudiana de Belo Horizonte (IEPSI). Allí también tenemos cómo atender a bebés. El PREAUT existe en diversas ciudades, de norte a sur de Brasil. Entonces, el coordinador del PREAUT, en cada extremo, tiene sus equipos de formación continua. Marie Christine Laznik imparte un curso de formación cada quincena en el centro Alfred Binet, en París. También están los congresos y coloquios, así como la transmisión de conocimientos a través de las publicaciones. Coordinó una colección que se llama “Comienzos y tropiezos en el Lenguaje”, del Instituto Langage. Hemos logrado publicar libros con relatos de esas experiencias de la clínica y sobre las competencias del bebé. Obviamente, la formación es diferente a la capacitación para la identificación del riesgo. Por ejemplo, en la capacitación para identificar el riesgo, generalmente nosotros contamos con un número de horas que no deben ser sobrepasadas. Pero el profesional que va a trabajar en la intervención con niños necesita una formación más cuidadosa y continua.

Raquel Oliveira En relación a los puntos de trabajo del PREAUT, en Brasil, ¿cómo ha sido realizado el trabajo de prevención del autismo?

Érika Parlato Actualmente no usamos el término prevención. En otro momento la sigla “PREAUT” significó Prevención del Autismo. Eso fue en 1998. En el 2002 definimos que no se trataba de prevenir, porque consideramos que el bebé nace con una predisposición para devenir autista. Así, en el momento en que identificamos una señal de riesgo, aunque el bebé tenga solo un año de vida, ya él tiene esa señal de riesgo. Entonces, no estoy previniendo en el sentido clásico del término, en el sentido de evitar que pase algo, como en el caso de las vacunas, por ejemplo. Usted se vacuna contra la rubeola

para no contraer rubeola. No es ese el tipo de prevención que estamos haciendo en el PREAUT. Realmente, estamos ya ante la presencia de una señal de riesgo, que algo no está funcionando bien y, en ese momento, lo que se hace es intervenir para que esa predisposición al autismo no se concrete. Porque una predisposición no es algo acabado y definido. Se nace con una predisposición a desarrollarse como autista, pero lo que pasa en el entorno es lo que favorecerá que esa predisposición se haga realidad o no.

Raquel Oliveira Recientemente fue aprobada en Brasil la Ley 13.438, que instituye la obligatoriedad de un protocolo de evaluación del riesgo psíquico en bebés. ¿Usted considera que esta Ley puede favorecer el trabajo de evaluación de sufrimiento psíquico en bebés?

Érika Parlato En verdad, es un párrafo que incluye una mirada en relación al psiquismo en el Estatuto del Niño y del Adolescente (ECA). Algo bien puntual. Históricamente el ECA establecía la obligatoriedad de realizar una evaluación de los dientes, del crecimiento y no se consideraba el aspecto psíquico. Entonces, en realidad, ese párrafo que se agrega en el ECA, determina que el psiquismo sea considerado en una etapa etaria, en que, verdaderamente, se olvida bastante. Difícilmente el profesional que trabaja con bebés que tienen entre 0 y 18 meses, tuvo durante su formación, un referente para pensar el psiquismo. En la UFMG los alumnos de pediatría reciben clases de lenguaje y sobre las competencias del bebé. Cuando ellos pasan por el Ambulatorio de Pediatría, tienen acceso a esa información. Pero, infelizmente, eso no ocurre en todos los programas de formación de Medicina, principalmente en la especialización en pediatría.

Algo que no era entonces considerado, el psiquismo, a partir de la ley que lo incluye en un párrafo del ECA, pasa a ser considerado, apareciendo en la etapa etaria de 0 a 18 meses, en que no era muy evidente. Lo que pasa a partir de entonces es importante, pues comenzaron a llegar al PREAUT solicitudes a través de Facebook, o a través de mi e-mail personal, por parte de asociaciones de pediatras, que nos decían: “Ahh! Ahora estoy obligado a saber algo que no sé. ¿Cómo hago para aprender?” Me percaté, entonces, de la emergencia de un movimiento muy positivo por parte del profesional de la salud, no solo del pediatra (porque el texto declara “en consulta pediátrica”). Quien conoce el funcionamiento del SUS sabe que “en la consulta pediátrica” el profesional implicado no es exclusivamente el pediatra, porque el SUS trabaja hoy según la propuesta del PSF (Programa de Salud de la Familia). Durante su crecimiento el niño es acompañado por profesionales de la salud responsables del territorio. No necesariamente solo por pediatras. Este equipo es multiprofesional, puede haber psicólogos, enfermeros. Entonces, a partir del momento en que existe una ley que implementa la realización de una evaluación psíquica, percibo que los profesionales comenzaron un movimiento muy interesante, y se cuestionaron lo siguiente: “Hay algo que no sé. ¿Cómo lo aprendo?” Entonces, creo que este movimiento de por sí, es muy válido. Porque el profesional comenzó a reconocer que existe algo que él no sabe y a demostrar su interés por aprender. Surge la oportunidad de que ese profesional comience a estar en alerta sobre aquellas cuestiones que referíamos al comienzo de la entrevista, a saber, cuáles son esas señales que necesito observar en el bebé. Es evidente que la ley no dice cuál es el protocolo a seguir.

Raquel Oliveira ¿Es algo importante el hecho de que no se defina el protocolo?

Érika Parlato Una ley no puede definir el protocolo que va a ser usado. La ley establece que debe hacerse la evaluación a través de un protocolo o de un instrumento destinado a eso. Incluso, la palabra “protocolo” es acompañada por la frase: “o por otro instrumento creado con ese objetivo”. Con la publicación de la ley, nosotros recibimos muchas demandas de las prefecturas ante la dificultad de escoger el protocolo, con algunas interpretaciones equivocadas sobre el grupo etario. Es importante señalar que la ley dice “entre 0 y 18 meses”. A partir de los 18 meses ya no se está dentro de ese grupo. Claro que, solo el hecho de discutir sobre el tema es muy importante, pues en el campo de la salud mental el bebé siempre era dejado fuera y ahora estamos hablando del psiquismo del bebé. Por lo menos ahora contamos con algo por lo que hemos batallado desde hace años para que fuese comprendido. Incluso, la oposición por parte de los profesionales de la salud mental y tal vez, de algunos psicoanalistas, pudiese tener una resonancia interesante, como, por ejemplo, una crítica en relación al aumento del número de diagnósticos de autismo. No obstante, ya este tema formaría parte del debate y de la construcción en el campo de la investigación y de la clínica.

Raquel Oliveira También está la crítica en relación a la medicalización desmedida, en fin, toda esta problemática de la patologización abusiva en el campo de la clínica infantil. ¿Qué opinión tiene sobre este tema?

Érika Parlato La ley no habla de autismo, no usa la palabra “autismo”. Además, la ley no conduce a un aumento o exageración en el diagnóstico del autismo. Ya eso venía pasando, no es algo de ahora. El número de diagnósticos de niños con autismo venía creciendo con el paso del tiempo. No es la ley la que lo está estimulando, eso ya era un hecho. Creo que la Ley no se refiere al diagnóstico y no se refiere al autismo. Se refiere a hacer una evaluación sobre el psiquismo del bebé. Entonces, hay una distorsión en la comprensión del texto. El movimiento que percibimos de los profesionales de la salud, profesionales que evalúan al bebé, es un movimiento en torno a la búsqueda de conocimientos sobre el psiquismo del bebé. Eso tiene que ser valorado.

Raquel Oliveira ¿Nuestra responsabilidad entonces es con la capacitación de los diversos profesionales que atienden a ese grupo etario?

Érika Parlato Como lo hemos hecho hace años. Ahora es que los profesionales de la salud lo están demandando, pues se dieron cuenta de que no tienen esa formación, quieren aprender y entender la evaluación de riesgos y el sufrimiento psíquico en esa edad de 0 a 18 meses. El movimiento es muy positivo.

Raquel Oliveira Bueno, para concluir, quería preguntarle, ¿qué usted les indicaría a los profesionales interesados en conocer y dedicarse a este trabajo clínico de evaluación e, incluso, de intervención primaria con bebés? En el campo de la salud mental hemos notado, cada vez más, personas interesadas en aproximarse a este ejercicio de la clínica.

Érika Parlato Creo que es válido destacar dos cuestiones. La primera es que esta práctica clínica debe ser enfocada de forma transdisciplinar. Hago una clínica psicoanalítica cuyo formato le permite no encerrarse en sí misma. Como lo fue para Freud y para

Lacan, se trata de buscar interlocuciones con otras áreas. Creo que, en el caso del bebé, esa interlocución es realmente esencial. Pienso en una práctica clínica que es psicoanalítica, pero que tiene un carácter transdisciplinar. ¿Qué quiere decir eso? Si tengo que trabajar con un bebé, necesito saber sobre crecimiento y desarrollo orgánico. Necesito conocer bien cuán competente puede ser el bebé y ese es un tema que se investiga en el campo de las Neurociencias. El pensamiento clínico responde a una integración de factores que implican diversas áreas del conocimiento: las Neurociencias y la propia Medicina (en lo referido al desarrollo y al crecimiento del bebé), la Lingüística (que cuenta con todo un aparato para analizar la cuestión del lenguaje), la Semiótica (ya que se trata de una clínica en la que no impera el habla). Estamos más acostumbrados a trabajar con la comunicación oral y, cuando estamos en la clínica para bebés, mucho de lo que allí acontece se da a través de formas de comunicación que no son verbales. Entonces, la Semiótica brinda un soporte para entender otras formas de comunicación más allá de la lengua. Pues, la ausencia del habla no significa ausencia de lenguaje. Sólo que ese lenguaje se está expresando de otras formas. Entonces, este conjunto de conocimientos se basa en el Psicoanálisis (mi ejercicio de la clínica se inscribe en el Psicoanálisis lacaniano), pero no está ajeno al resto del mundo. Es una clínica psicoanalítica que dialoga con la Semiótica, con la Lingüística, con las Neurociencias. Considero que ese es el camino para quien esté interesado en trabajar con bebés. Pensar la clínica psicoanalítica en interlocución, por lo menos, con las Neurociencias y la Medicina, la Semiótica y la Lingüística.

Raquel Oliveira La práctica transdisciplinar sería, entonces, la mejor manera de lidiar con el autismo. ¿Usted considera que los investigadores y profesionales de Brasil están teniendo acceso a buenas publicaciones sobre el tema?

Érika Parlato Sí, estamos teniendo acceso a una literatura muy buena. Por ejemplo, la colección “Comienzos y Tropiezos en el Lenguaje”, está muy interesante para quien se interesa por los bebés. Ahora en julio lanzamos un libro titulado “El bebé y el otro”, que organicé junto a David Cohen de la Pitié Salpêtrière, con trabajos de Maya Gratier, François Ansermet, Myriam Szejer, Marie Christine Laznik. Este libro habla justamente del bebé y de cómo está interactuando con todo su entorno. El acceso a publicaciones en lengua portuguesa está creciendo significativamente. Existen cursos, grupos de trabajo. Quien lo desee puede entrar en contacto con el PREAUT (PREAUT Brasil) a través de las redes sociales.

Raquel Oliveira ¡Muchas gracias! En nombre de la Revista DESidades le agradezco mucho su disposición para conversar con nosotros.

Resumen

El diagnóstico de autismo y de otras modalidades de sufrimiento psíquico tiene un fuerte impacto, tanto sobre las dinámicas familiares, como sobre los posibles modos de atención y acogida. Profesionales capacitados, especialmente aquellos que trabajan en las unidades de atención primaria, son fundamentales para el diagnóstico, inclusive, en los primeros días de vida del niño, así como, para las decisiones respecto a la intervención inmediata. La atención primaria debe privilegiar la escucha de los cuidadores para la toma de decisiones, para la acogida y, en especial, en lo concerniente al lugar de las políticas de salud en la atención al sufrimiento psíquico de los niños.

Palabras clave: autismo, bebés, sufrimiento psíquico, capacitación profesional, atención primaria.

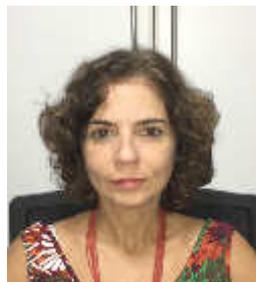
FECHA DE RECEPCIÓN: 20/01/2017

FECHA DE ACEPTACIÓN: 19/09/2017

**Érika Parlato-Oliveira**

Psicoanalista. Doctora en Ciencias Cognitivas y en Comunicación y Semiótica. Posdoctora en Psiquiatría Infantil en la Université Pierre Marie Curie, França. Profesora Titular de Psicología. Profesora del Posgrado de la Facultad de Medicina (UFMG), Brasil y de la Université Paris Diderot. Co-coordinadora de la Diplôme Universitaire “Le Psychique face à la naissance” de la Université Paris Descartes. Co-coordinadora regional del PREAUT Brasil.

E-mail: eparlato@hotmail.com

**Raquel Correa de Oliveira**

Psicoanalista. Doctoranda del Programa de Teoría Psicoanalítica de la Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil.

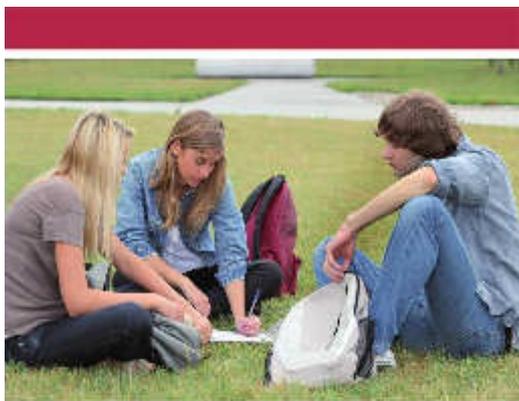
E-mail: raquel.correa@terra.com.br

“Relaciones interpersonales y violencias entre adolescentes: un estudio de las relaciones entre las violencias entre adolescentes de las escuelas secundarias mexicanas”, de Juana María Guadalupe Mejía Hernández.

RESEÑA POR

Sonia Lizbeth Jiménez González

De testimonios y violencias en adolescentes



Juana María Guadalupe Mejía Hernández

Relaciones interpersonales y violencias entre adolescentes

Un estudio de las relaciones y las violencias entre adolescentes de secundarias mexicanas

PUBLICIA

La investigación psicosocial constituye una fuente inagotable de información, ya que le permite a quien indaga, no solo observar o charlar con sus informantes, sino también realizar una serie de acciones con una mirada profunda, reconocer el tejido social y observar una dinámica llena de una gran diversidad de interacciones entre los distintos actores sociales, algunas reguladas, otras por regularse.

El texto de la Dra. Mejía Hernández, “Relaciones Interpersonales y Violencias entre Adolescentes: Un estudio de las relaciones entre las violencias entre adolescentes de las Escuelas Secundarias Mexicanas”, narra una dinámica que ocurre en un determinado espacio académico socialmente identificado como un sistema complejo (Tarride, 1995), el cual está en un contexto geográfico particular, regulado por leyes, reglamentos y normas, implícitas o explícitas, tanto para las personas, como para el desarrollo de las relaciones entre los sujetos sociales involucrados.

El texto en su primer capítulo, “Puntos de partida”, nos lleva a conocer una parte importante del mundo adolescente, a través de aproximaciones al estudio y conceptualización de la adolescencia. La autora sensibiliza al lector con los procesos de ese momento de la vida; develando un periodo de transformaciones en que se vinculan procesos biológicos, psicológicos y sociales dándose lugar a una serie de dinámicas en las que los adolescentes comienzan a diseñar su autonomía, la cual se fortalece en la interacción con el grupo de pares (Souto, 2007).

En este capítulo, podemos revisar el proceso de construcción de las violencias adolescentes, involucradas desde lo cotidiano en las relaciones en casa, el lenguaje, el juego, “la normalización de roles tradicionales”, interacciones propias de una cultura que se ha ido transmitiendo generacionalmente (Arias, 2013).

En la última parte del primer capítulo, la autora presenta una esquematización de los puntos de partida, los núcleos de la adolescencia, evidenciando de manera clara la interrelación entre tales núcleos y sus condicionantes.

El capítulo dos, “Contexto escolar y disciplina en la secundaria”, presenta la secundaria como un espacio normativo. Este espacio se integra a un eje de regulación propuesto por la Secretaría de Educación Pública para los centros educativos de nivel medio básico en México, de donde se desprenden convenios y surgen los reglamentos escolares.

En ese sentido, se distingue la secundaria como un lugar formativo de conductas, en el que se da un peso importante a la disciplina. Sin embargo, para los adolescentes es un territorio en el que ellos establecen sus reglas, cuestionan la autoridad y disienten acerca de las imposiciones, las que son cuestionadas, debatidas y transgredidas de manera continua (Lozano, 2014).

Este capítulo propone a las instituciones una mirada diferente a las sanciones de conductas que ponen en riesgo la integridad de los miembros de la comunidad educativa, presentando una reflexión acerca de cómo se dirime la acción en una serie de actos administrativos, perdiéndose así la mirada sobre el hecho en sí y priorizándose los ejes burocráticos. Por lo que las sanciones pierden su fuerza debido al tiempo empleado en hacer trámites, desdibujándose la claridad de los hechos, mientras surgen contradicciones entre las diferentes figuras de autoridad como son docentes, prefectos, directivos y padres de familia; y se genera con ello incertidumbre en el adolescente, ya que no siempre hay claridad en las repuestas frente a los actos disruptivos.

En este sentido, muchos de los actos violentos son permitidos y se consideran parte de la actividad educativa, esto fomenta discriminación e impunidad. Se genera así la sensación de poder en aquellos jóvenes que ejercen la violencia y el miedo en los que no vieron un seguimiento o encontraron respuesta ante lo ocurrido, por lo que prefieren guardar silencio y evitarse problemas (OCDE, 2013).

El tercer capítulo del libro “Juego, agresividad y violencia entre chicos”, presenta focalmente el trabajo con los varones adolescentes. Muestra una construcción identitaria anclada en la historia de estos adolescentes, cuyos referentes son los padres, amigos y otros actores que les invitan a participar en juegos, actividades deportivas o bien agrupaciones en las que tendrán que demostrar desde la competencia, fuerza, valentía y liderazgo como muestra de su virilidad.

Estas acciones, parte de la socialización con pares, muestran la importancia de ejercer el dominio de la situación y niegan lo femenino. El texto, en esta sección, muestra cómo dichos ritos se han generado histórica y socialmente en México, y lleva al lector a reflexionar y hacer una evaluación de las prácticas de los hombres adolescentes, para quienes la sociedad no deja muchas opciones en cuanto a la construcción de su identidad, ya que no hay claridad para hablar de otras emociones que no sean enojo o ira. Tampoco hay aceptación de la sensibilidad y mostrarla pone a los adolescentes en una situación vulnerable dentro del espacio reducido al aula, así, al ellos mostrar alguna cualidad considerada femenina se les atribuye la “homosexualidad” independientemente de su preferencia sexual.

El cuarto capítulo se titula “La sociabilidad la identidad y la violencia femenina adolescente”. Este apartado muestra la dinámica y el tejido social desde donde se construye la identidad femenina, cuyas características se enfocan más en la relación verbal, en la competencia por verse atractivas. La violencia es simbólica. Aunque algunas jóvenes sí hacen uso de la fuerza física, tienen más incidencia aspectos como la indiferencia, la burla, la mirada despectiva. Esto puede llegar a los golpes, sin embargo, desde la mirada femenina, dichas acciones son mordaces y relativamente tienen más poder. La construcción de estas violencias tiene, al igual que en el caso de los varones, su origen desde casa, se fortalece con el juego y con otras interacciones sociales, además de que, en ciertos grupos femeninos, se valoran estas acciones.

El apartado cinco, “La sociabilidad, la identidad y las violencias entre chicos y chicas de la secundaria”, narra el vínculo entre chicos y chicas desde dos perspectivas diferentes - el universo de lo masculino y el universo de lo femenino - vinculadas a través de relaciones, de amistad, noviazgo o compañerismo. La autora muestra las narrativas de los hombres y cómo perciben a las mujeres de un modo estereotipado; muestra también los testimonios de las jóvenes sobre su percepción de los varones sujetos a sus ideales. A partir de la expresión de las y los alumnos en algunos momentos aparecen una serie de diferencias a veces irreconciliables, sin embargo, en esa etapa de vida hay puntos de encuentro, como las pláticas entre hombres y mujeres, los textos enviados entre amistades y parejas.

Este apartado muestra que pueden existir deconstrucciones sociales que llevan a las y los adolescentes a mirarse y tratarse de una forma más equilibrada, sin embargo, esto tiene también que fortalecerse en otros espacios fuera de la escuela.

El capítulo 6, “Reflexiones finales”, es un apartado de apuntes desde la voz de la autora, en el que se muestra el proceso de investigación de campo, dirigido en dos sentidos, el primero, la observación, posteriormente, la recuperación de testimonios de estudiantes, trabajadoras sociales, prefectos, madres y padres de familia. La autora va tejiendo, a partir de la teoría y de sus hallazgos, la categorización de violencias que tienen un enmarque claro en antecedentes sociales. También muestra la dificultad de las instituciones educativas de nivel medio básico para trabajar las violencias, ya que sus estructuras poco flexibles no permiten un ejercicio que favorezca la integración de los distintos actores, principalmente, a los alumnos. La disciplina es vista por los

estudiantes más que como un eje de integración social, como un elemento a transgredir, ya que ellos no son consultados y esto se traduce entre otros aspectos, en un elemento más para reforzar su rebeldía. Lo mismo ocurre en casa, las violencias que enfrenta cada adolescente están en relación con lo que ellos cuestionan. Es importante destacar que las instituciones tienden a ser promotoras de actos violentos.

Es así que el trayecto educativo que cada estudiante tiene en su paso por la secundaria no es precisamente una formación académica, es un espacio de fortalecimiento de reglas sociales, en el cual ellos hacen sus propias construcciones, toman decisiones, generan otras reglas, normas, teorizan acerca de sus conductas y son promotores de ellas entre sus pares, ya sea del mismo grado o más jóvenes.

Finalmente, considero que este texto propone a las escuelas ejes de acción muy claros, entre ellos, los espacios para el debate y para la construcción de normas en las aulas y en la escuela, en los que se incluyan a sus estudiantes. En cuanto a la consideración de las violencias como ejes de relación, es importante buscar alternativas para el manejo de emociones como el enojo o la ira; buscar puntos de encuentro para el diálogo entre adultos y jóvenes. No es un proceso fácil, sin embargo, es importante hacerlo, ya que el número de alumnos que viven abuso escolar todos los días es cada vez mayor y tiene una relación directa con el género, la clase social e, incluso, la apariencia física.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIAS, G. W. L. Agresión y violencia en la adolescencia: la importancia de la familia. **Avances en Psicología Latinoamericana**, Universidad del Rosario, Colombia, v. 21., n. 1, p. 24-34, jan./jul. 2013.

HERNÁNDEZ, J. M. G. M. **Relaciones interpersonales y violencias entre adolescentes: un estudio de las relaciones entre las violencias entre adolescentes de las escuelas secundarias mexicanas. La Paz: Publicia, 2016.**

LOZANO, V. A. Teoría de teorías sobre la adolescencia. **Última Década**, CIDPA, Valparaíso, n. 40, p. 11-36, jul. 2014.

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y DESARROLLO ECONÓMICO. **Teaching and Learning International Survey**. Technical Report. OECD. 2014.

SOUTO, K. S. Juventud, teoría e historia: la formación de un sujeto social y de un objeto de análisis. **Historia Actual Online**, Instituto de Historia CSIC, España, n. 113, p. 1696-206, invierno. 2007.

TARRIDE, M. Complejidad y sistemas complejos. **História de Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 46-96, mar./jun. 1995.

Palabras clave: educación, disciplina, género.

FECHA DE RECEPCIÓN: 31/03/2017

FECHA DE APROBACIÓN: 02/04/2017

Sonia Lizbeth Jiménez González

Doctora en Psicología por la UNAM - Universidad Nacional Autónoma de México - con orientación en Psicología Social. Fue Profesora-Investigadora. Actualmente es Coordinadora del Área de Posgrado por parte de la Universidad Tecnológica de México.

E-mail: sjimenez@mail.unitec.mx

Levantamiento Bibliográfico

En esta sección, presentamos el levantamiento bibliográfico de los libros publicados en Latinoamérica, en portugués y español, en las áreas de Ciencias Humanas y Sociales sobre infancia y juventud. Se presentan las obras publicadas entre Junio y Septiembre de 2017 cuyas informaciones se han podido obtener en los sitios web de sus respectivas editoriales.

- 1 *As origens do direito à educação: Martinho Lutero e a reforma protestante***
ISBN 978-85-444-1839-0
Autora: Luciane Muniz Ribeiro Barbosa
Editora: CRV, Curitiba, 188 páginas.
- 2 *Bebês na Creche - Contribuições da Psicologia do Desenvolvimento***
ISBN 978853626878-1
Organizadores: Cesar A. Piccinini, Karla Seabra y Vera M. R. de Vasconcellos
Editora: Juruá, Curitiba, 232 páginas.
- 3 *Cartas a una joven desencantada con la democracia***
ISBN 9786079436681
Autor: Jose Woldenberg
Editora: Editorial Sexto Piso, Ciudad del Mexico, 112 páginas.
- 4 *Cosplay, steampunk e medievalismo: memória e consumo nas teatralida- desjuvenis***
ISBN 978-85-205-0785-8
Organizadora: Mônica Rebecca Ferrari Nunes
Editora: Sulina, Porto Alegre, 415 páginas.
- 5 *Culturas, consumos e representações midiáticas da juventude***
ISBN 978-85-473-0589-5
Organizadora: Cláudia Pereira
Editora: Appris, Curitiba, 243 páginas.
- 6 *Currículo e formação de professores: sobre fronteiras e atravessamentos***
ISBN 978-85-444-1770-6
Organizadores: Rita de Cassia Prazeres Frangella, Meyre-Ester Barbosa de Oliveira, Alice Casimiro Lopes y Elizabeth Macedo
Editora: CRV, Curitiba, 210 páginas.
- 7 *Do perigo ao risco. A gestão e o controle da juventude no sistema socioeducativo de São Paulo***
ISBN 9788579838620
Autora: Joana D'Arc Teixeira
Editora: Cultura Academica, São Paulo, 246 páginas.

- 8 Educação de jovens e adultos da classe trabalhadora brasileira: “Novos” projetos e antigas disputas**
ISBN 978-85-444-1814-7
Organizadores: Maria Inês Bomfim y Sonia Maria Rummert
Editora: CRV, Curitiba, 168 páginas.
- 9 Ensino desenvolvimental: antologia livro 1**
ISBN 978-85-7078-433
Organizadores: Andrea Maturano Longarezi y Roberto Valdés Puentes
Editora: EDUFU, Uberlândia.
- 10 Diversidad funcional y aprendizaje en el contexto educativo**
ISBN 978-9968-48-339-1
Autor: Roy Carballo Segura
Editora: EUNED, Costa Rica, 360 páginas.
- 11 Docência e formação: perspectivas plurais na pesquisa em educação**
ISBN 978-85-444-1825-3
Organizadoras: Mayra Rodrigues Fernandes Ribeiro, Giovana Carla Cardoso Amorim y Hostina Maria Ferreira do Nascimento.
Editora: CRV, Curitiba, 256 páginas.
- 12 Imaginarios educativos y espacios arquitectónicos**
ISBN 9789587727418
Autora: Elsa María Bocanegra
Editora: U. Externado de Colombia, Colombia, 192 páginas.
- 13 Iniciarse en la docencia. Relatos de once experiências**
ISBN 978-956-357-105-9
Organizadores: Andrea Ruffinelli, Claudia Córdoba y Tatiana Cisternas
Editora: Ediciones Universidad Alberto Hurtado, Santiago do Chile, 398 páginas.
- 14 Invisibilidades das juventudes pós-modernas: trilhas estéticas na cibercultura**
ISBN 978-85-444-1321-0
Autora: Marluce Zacariotti
Editora: CRV, Curitiba, 198 páginas.
- 15 Jovens, câmera, ação: reflexões sobre os usos dos dispositivos móveis de mídia em um projeto de mobilização social**
ISBN 978-85-415-0831-5
Organizadores: Jaileila de Araújo Menezes, Karla Galvão Adrião e Luís Felipe Rios
Editora: UFPE, Recife, 273 páginas.
- 16 Juventud latinoamericana dialoga con Fernando Martínez Heredia**
ISBN 978-1-925317-33-6
Autor: Rodolfo Romero Reyes
Editora: Ocean Sur, Ciudad de Mexico, 144 páginas.

- 17 *La Psicoeducación. Neo ideas para abordar problemáticas psicoeducativas***
ISBN 978-987-760-056-8
Autor: H. Maldonado.
Editora: Brujas, Córdoba, 200 páginas.
- 18 *Memorias del presente : ensayos sobre juventud, violencia y el horizonte democrático***
ISBN 9786124126888
Organizador: Ministerio de Cultura de Peru
Editora: Ministerio de Cultura, Lima, 245 páginas.
- 19 *Mais além do gênero: o corpo adolescente e seus sintomas***
ISBN 9788594940100
Organizadores: Ana Lydia Santiago, Cristiane de Freitas Cunha, Cristina Vidigal, Jesús Santiago, Libéria Neves y Nádia Laguárdia de Lima
Editora: Scriptum, Belo Horizonte, 191páginas.
- 20 *Onde o Corpo é Jogo: Uma Mediação Lúdica na Educação Infantil***
ISBN 978-85-420-0977-4
Autora: Lia Franco Braga
Editora: Expressão Gráfica e Editora, Fortaleza, 157 páginas.
- 21 *Os sintomas na educação de hoje: que fazemos com “isso”?***
ISBN 9788594940049
Organizador: Marcelo Ricardo Pereira
Editora: Scriptum, Belo Horizonte, 336 páginas.
- 22 *O que precisamos saber sobre a aprendizagem da leitura***
ISBN 9788573912845
Organizadores: Onici Claro Flôres y Rosângela Gabriel
Editora: Editora UFSM, Santa Maria, 208 páginas.
- 23 *Pesquisas sobre educação integral e tempo integral: história, políticas e práticas***
ISBN 978-85-444-1844-4978-85-444-1770-6
Organizadores: Ana Maria Villela Cavalieri y Ligia Martha Coimbra da Costa Coelho
Editora: CRV, Curitiba, 224 páginas.
- 24 *Práticas inclusivas em escolas transformadoras: acolhendo o aluno-sujeito***
ISBN 9788571374126
Organizadores: Maria Cristina Kupfer, Maria Helena Patto, Rinaldo Voltolini.
Editora: Escuta, São Paulo, 416 páginas.
- 25 *Problemáticas adolescentes***
ISBN 978-987-538-539-9
Autores: Gabriel Donzino y Silvia Morici
Editora: Noveduc, Argentina, 384 páginas.

26 *Psicologia da Criança e da Educação*

ISBN 9788576002673

Autores: João dos Santos Carmo e Priscila Mara de Araújo

Editora: UFSCar, São Carlos, 137 páginas.

27 *Quando ninguém educa: Questionando Paulo Freire*

ISBN 978-85-520-0017-4

Autor: Ronai Rocha

Editora: Contexto, São Paulo, 160 páginas.

28 *Sociologías de la violencia. Estructuras, sujetos, interacciones y acción simbólica*

ISBN 978-607-8517-07-7

Autores: Nelson Arteaga Botello e Javier Arzuaga Magnoni

Editora: FLACSO, Ciudad del México, 141 páginas.

Normas para todas las secciones

1. Los artículos, entrevistas, o reseñas serán sometidos, en portugués o español al Consejo Editorial, el cual se responsabiliza con el proceso editorial de los textos. El envío es hecho a través del [sitio de DESIDADES](#), en el portal de periódicos de la UFRJ, siguiendo las orientaciones allí disponibles.
2. El Consejo hará uso de los consultores ad hoc externos al cuerpo editorial, que, de forma ciega, evaluarán los artículos y realizarán recomendaciones relacionadas con su publicación o no. En casos de controversias entre los dos evaluadores, un tercero será consultado. El Consejo Editorial se reserva el derecho de proponer cambios que contribuyan con la claridad del texto.
3. Serán aceptados solamente artículos, entrevistas y reseñas inéditos.
4. Una vez que los textos sean aprobados para su publicación, su versión en español o en portugués, según sea el caso, será solicitada a los autores, que tendrán un plazo determinado para enviarla.
5. Todos los artículos, entrevistas o reseñas enviados para sumisión deberán ser remitidos en documento Word (“*.doc*” ou “*.docx*”) y en letra Arial, con tamaño de letra 11, a doble espacio.
6. Autoras y autores deberán enviar junto al manuscrito informaciones curriculares de no más de 3 líneas, incluyendo titulación y afiliación institucional. En el caso del envío de una entrevista, deben ser enviadas las informaciones curriculares del (la) entrevistador (a) y del (la) entrevistado (a).
7. Las referencias bibliográficas deben ser presentadas en orden alfabético al final del texto y seguir las normas ABNT (NBR 6023, 2002).

Ejemplos de casos más comunes:

LIBRO CON UN AUTOR

CASCUDO, L. C. **Dicionário do Folclore Brasileiro**. 12. ed. São Paulo: Global, 2012.

LIBRO CON DOS O TRES AUTORES

CASTRO, L. R.; CORREA, J. **Mostrando a Real: um retrato da juventude pobre do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: NAU Editora; FAPERJ, 2005.

En las referencias de hasta tres autores, todos son citados, separados por punto y coma. En caso de ser más de tres autores, se cita solamente el primero, seguido de la expresión et al. (sin uso de cursivas)

ARTÍCULO DE REVISTA O PERIÓDICO

TORRES, M. C. E.; CASTRO, L. R. Resgatando e atualizando os sentidos da autoridade: um percurso histórico. **Paidéia (USP)**, Ribeirão Preto, v. 19, n. 42, p. 87-96, jan./abr. 2009.

CAPÍTULO DE LIBRO

GALINKIN, A. L.; ALMEIDA, A. M. O. Representações sociais da violência entre adolescentes e professores de classe média. In: CASTRO, L. R.; CORREA, J. (org.). **Juventude Contemporânea: perspectivas nacionais e internacionais**. Rio de Janeiro: Nau/Faperj, 2005. p. 229-232.

TESIS Y DISERTACIONES

CORDEIRO, D. M. A. **Juventude nas sombras: escola, trabalho e moradia em territórios de precariedades**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2008.

DOCUMENTOS ELECTRÓNICOS

OBSERVATORIO NACIONAL DE LOS DERECHOS DEL NIÑO Y DEL ADOLESCENTE. **IHA2009/2010: los hombres negros adolescentes son las principales víctimas de homicidios en Brasil**. Disponible em: <http://www.observanciaadolescente.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=722:iha-20092010-adolescentes-negros-do-sexo-masculino-sao-as-principais-vitimas-de-homicidios-no-brasil&catid=34:noticias&Itemid=106>. Acesso em 14 abr. 2013.

8. Citas y notas.

- Las citas indirectas de autores, en el cuerpo del texto, deben seguir la forma: Autor (fecha) o (Autor, fecha). Ejemplos:

Según Cordeiro (2008)...

(Lima, 1999)

(Torres; Castro, 2009)

(Castro; Correa, 2005; Cordeiro, 2008).

- Las citas literales de hasta tres líneas son integradas al texto, entre comillas dobles, seguidas de paréntesis con el apellido del Autor, año de publicación y página (Ej. Lima, 1999, p. 27).
- Citas con más de tres líneas deben ser destacadas en el texto con margen de 1,25, en tamaño 10, con la indicación: (Autor, año, p.).
- Las remisiones sin citas literales son incorporadas al texto. Ej.: Segundo Cordeiro (2008).
- Las notas al pie de página, referidas a observaciones, comentarios y aclaraciones hechas por los autores, deben ir al final de la página, con números arábigos, en numeración única y consecutiva a lo largo del texto.

9. En los casos en que se desee destacar palabras en el cuerpo del texto (por ejemplo, palabras extranjeras), deberá ser utilizada letra cursiva.

Normas específicas para la sección

TEMAS SOBRESALIENTES

Los artículos de esa sección deben abordar de manera crítica algún tema o problema relacionado a la infancia y/o juventud en el contexto latinoamericano. Están diseñados para un público no experto, y en este sentido, serán privilegiadas la claridad y la sencillez de la escritura.

1. Los artículos deben fluctuar entre las dos mil quinientas a cinco mil palabras (incluyendo referencias y resumen).
2. Un resumen de aproximadamente 150 palabras deberá ser insertado al final del artículo, seguido de 3 (tres) a 5 (cinco) palabras claves, separadas por coma.
3. Los gráficos, tablas y figuras: deberán ser enviados por separado, señalizados y numerados consecutivamente. Debe ser indicado en el archivo de texto el local aproximado donde deben ser insertados. Con respecto a las imágenes hay que tener en cuenta el derecho del autor, cuyo comprobante de autorización debe ser enviado a la revista.

Normas específicas para las Reseñas

(sección de Informaciones Bibliográficas)

Esta sección está destinada a evaluaciones de publicaciones recientes en el área de la infancia y la juventud que llevan registrados el número estándar de identificación internacional del libro (ISBN).

1. Las reseñas deben fluctuar entre mil quinientas y dos mil palabras.
2. Se enviará, por separado, una imagen de la tapa del libro reseñado, en formato .jpg o .tiff con una resolución mínima de 300 dpi.
3. Deben insertarse al final del texto de la reseña de 3 (tres) a 5 (cinco) palabras-claves, separadas por coma.
4. La reseña debe contener la ficha técnica especificando los datos de la publicación: título, autor, editorial, ciudad, año, número de páginas, ISBN.
5. El título de la reseña debe ser original y distinto al título del libro reseñado.
6. Las citas y referencias siguen las reglas generales, expuestas anteriormente. La referencia del libro reseñado debe ser destacada en negrito.

Normas específicas para la Sección

ESPACIO ABIERTO

Sección a la que se destina la publicación de las entrevistas escritas o en video que traten sobre un tema actual y/o controvertido en el área de la infancia y juventud. Las entrevistas deben tener muy claro el objetivo de exponer la opinión del entrevistado, así como analizar, junto a él, la complejidad del debate sobre la cuestión. Están destinadas, principalmente, a obtener declaraciones que puedan analizar tanto los aspectos favorables como desfavorables del tema planteado.

1. La parte inicial de la entrevista debe contener una presentación breve del entrevistado. El entrevistador debe ser consciente de las razones por las que ha sido elegido su entrevistado y también buscar la igualdad de posiciones entre los dos así como su interés sobre el asunto.
2. Para sondeo de temas de interés y posibles entrevistados, el entrevistador puede contactar al Consejo Editorial.
3. La extensión de las entrevistas debe fluctuar entre dos y tres mil palabras o duración entre 10 y 25 minutos si son hechas en audio o en video.
4. Si las envían en video, almacenarlas en DVD de datos (archivo de alta resolución SD ou HD, formato .mov ou .avi) y remitirlas con la transcripción a word. El DVD deberá estar sellado y en la parte externa se debe poner el nombre del entrevistado y del entrevistador.
5. Deben ser insertadas en el encuadre del texto o video de la entrevista de 3 (tres) a 5 (cinco) palabras-claves, separadas por coma.

Envío de material

Los artículos, entrevistas y reseñas deben ser enviados al sitio de DESIDADES, en el portal de revistas UFRJ. Los autores serán notificados del recibimiento del material enviado.

En el caso del envío de entrevistas grabadas en formato de video, la transcripción debe ser enviada por el mismo sistema de envíos y la grabación en DVD encaminada vía correo a la siguiente dirección:

NIPIAC, Instituto de Psicología - Universidade Federal do Rio de Janeiro: Av. Pasteur, 250 – Urca, Rio de Janeiro - RJ, Brasil | CEP 22.290-902.

En caso de cualquier material publicado, sus derechos autorales, serán inmediatamente cedidos a la revista Desidades sin ningún tipo de gravamen. Sin embargo, el autor podrá publicar posteriormente el material, total o parcialmente. Los autores son los únicos responsables del contenido de sus artículos publicados.

Contatos

DESIDADES

Revista Electrónica de Divulgación Científica de la Infancia y la Juventud

Instituto de Psicología/NIPIAC

Universidad Federal do Rio de Janeiro

Av. Pasteur 250

22290 902 Rio de Janeiro RJ Brasil

55 21 22953208 55 21 39385328

www.desidades.ufrj.br

DESIDADES

Revista Eletrónica de Divulgação Científica de la Infancia y la Juventud

Instituto de Psicologia / NIPIAC
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Av. Pasteur 250
22290 902 Rio de Janeiro RJ Brasil
55 21. 2295-3208 55 21. 3938-5328
www.desidades.ufrj.br

