



UNIVERSIDAD  
DE LA REPUBLICA  
URUGUAY



**UNIVERSIDAD DE LA REPUBLICA**

**FACULTAD DE PSICOLOGIA**

**TRABAJO FINAL DE GRADO**

**NIÑEZ Y ADOLESCENCIA**

**ENTRE LA VULNERACIÓN Y LOS PROCESOS DE SUBJETIVACIÓN.**

**Mariana Castrillejo**

**C.I: 4.177.632-5**

**TUTORÍA: Prof. Adj. NELSON DE LEON**

**Montevideo, 23 de junio de 2015**

## **RESUMEN**

En la presente monografía, correspondiente al Trabajo Final de Grado de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de la República, se pretende trabajar acerca de la problemática que viven niños niñas y adolescentes en la actualidad. Se caracteriza y contextualiza socio históricamente este campo, transversalizando la perspectiva de derechos y las diversas formas de vulneración.

A lo largo del trabajo, se desarrolla un análisis y sistematización de las lógicas de producción de subjetividad y sus efectos, a través de procesos de institucionalización familiar, educativa y sanitaria, así como la apuesta a la promoción de procesos de subjetivación y autonomía, a través de la articulación de experiencias de extensión universitaria que la autora ha desarrollado desde la implicación como universitaria.

Palabras clave: niñez, adolescencia, subjetividad, derechos, subjetivación.

**INDICE:**

<b><u>INTRODUCCIÓN</u></b> .....	1	
<b><u>CAPITULO 1: UNA POSIBLE CARACTERIZACIÓN DE LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA</u></b>		
1.1 INFANCIA .....	2	
1.2 ADOLESCENCIA .....	4	
1.3 LA PERSPECTIVA DE DERECHOS EN NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES .....	5	
1.4 NIÑEZ Y VULNERABILIDAD .....	7	
1.4.1 Haciendo foco en algunos derechos .....	8	
<b><u>CAPITULO 2: INSTITUCIONES Y PRODUCCIÓN DE SUBJETIVIDAD EN LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA.</u></b>		
2.1 PRODUCCIÓN DE SUBJETIVIDAD .....	12	
2.2 EL PAPEL DE LA FAMILIA EN LA PRODUCCIÓN DE SUBJETIVIDAD.....	14	
2.2.1 El maltrato y la violencia intrafamiliar.....	16	
2.2.2 Niños desamparados: institucionalización .....	18	
2.3 INSTITUCIONES SOCIO-EDUCATIVAS .....	20	
2.3.1 Desigualdad, desinterés y desafiliación .....	21	
<b><u>CAPITULO 3: UNA MIRADA A LA SALUD MENTAL EN LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA</u></b>		
3.1 LA PATOLOGIZACIÓN .....	26	
3.1.1 Diagnósticos y medicamentos.....	27	
3.2 PRESTACIONES DE SALUD MENTAL EN EL MARCO DEL SNIS .....	29	
<b><u>CAPITULO 4: APORTES PARA LA CONSTRUCCION DE OTROS MUNDOS POSIBLES</u></b>		
4.1 HACIA LOS PROCESOS DE SUBJETIVACIÓN .....	33	
<b><u>CAPITULO 5: REFLEXIÓN CRÍTICA</u></b> .....		38
<b><u>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</u></b> .....	41	

## **INTRODUCCIÓN**

La presente monografía corresponde al Trabajo Final de Grado de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de la República. Se abordará la problemática de las condiciones de producción de subjetividad de la niñez y la adolescencia en nuestro país. Para escribir este trabajo se toma como punto de partida la preocupación por el sufrimiento, el desgano y la tristeza visualizado en niños, niñas y adolescentes, así como las dificultades en el relacionamiento con la adultez.

En el primer capítulo se hará un rápido recorrido histórico sobre la construcción y caracterización de la infancia y adolescencia utilizándose principalmente los estudios de F.Dolto y J.P Barrán. Posteriormente se tomará la perspectiva de derechos que se inaugura con la Convención sobre los Derechos del Niño, en el año 1989. Primer instrumento internacional jurídico que reconoce que los/las niños/as precisan de cuidados y protección especiales. La convención incorpora toda la gama de derechos humanos: civiles, culturales, económicos, políticos y sociales, reflejando una nueva visión sobre la infancia. Los niños y niñas dejan de ser considerados como propiedad de sus familias, o como objetos indefensos, pasando a ser seres humanos, individuos, miembros de una familia y una comunidad con derechos y responsabilidades apropiados para su edad y etapa de desarrollo. A continuación se propone reflexionar sobre el estado de situación respecto a la vulneración de los derechos de esta población y la producción de la criminalización de la infancia y la adolescencia.

En la segunda parte de esta Monografía, se trabajará sobre la categoría de producción de subjetividad, las instituciones socio-educativas y la familia, entendiendo que estas últimas son los principales modeladores de la subjetividad de los niños, niñas y adolescentes. Se otorgará visibilidad sobre las condiciones de violencia y maltrato que sufren niños/as y adolescentes, en base a la actualización de datos que recoge UNICEF.

A continuación, en base a diversos estudios nacionales, se pondrá el foco en algunos aspectos referentes a la salud mental en la infancia y adolescencia, las modalidades de producción de la patologización y la problemática de la medicalización en nuestro país.

Para finalizar y haciendo una apuesta al cambio en los mecanismos de control y disciplinamiento a los que sometemos a nuestra infancia y adolescencia, se conectan y articulan algunas experiencias de extensión universitaria; que aportan para pensar modalidades de trabajo con la infancia y la adolescencia, habilitando la construcción de procesos de subjetivación y singularización de niños, niñas y adolescentes.

## **1- UNA POSIBLE CARACTERIZACIÓN DE LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA**

### **1.1 INFANCIA**

Etimológicamente la palabra infancia proviene del latín “in-fans”: el que no habla, el que no tiene voz. Sin embargo el término niño/niña no tiene una raíz clara, se dice que proviene del latín, de la pronunciación infantil “ninna” y se sostiene que quizás se comenzó a usar como el nene o la nena. En este trabajo se hablará de la “infancia” para designar a un colectivo general de niños/as que es producido principalmente por las instituciones encargadas de su cuidado. También se usarán los términos niño y niña refiriendo a la etapa de la vida que va desde sus inicios hasta la adolescencia, etapa que habitualmente es entendida como “niñez”, aunque a veces no se llegue a consensos sobre qué entendemos por ésta.

Ferrán Casas (1998) plantea que el concepto infancia, no puede ser objetivo y universal ya que cada sociedad, cada cultura, define lo que es infancia para sí, cuáles son sus características y qué período de la vida incluye. Así mismo dentro de una sociedad el concepto varía con el paso del tiempo. Hay, en las distintas épocas, imágenes compartidas sobre cómo es la infancia y a partir de ellas se van definiendo las pautas socioculturales que deben de cumplir quienes forman parte de esta categoría; son representaciones sociales que producen realidad generando procesos prácticos que se impondrán a la infancia.

La infancia es un concepto que surge en la modernidad, resultado de prácticas promovidas por un Estado burgués cuyo fin era el control de la población a través de prácticas como el higienismo, la educación escolar y la consolidación de la familia, entre otras. La infancia nace gracias a la intervención de numerosas instituciones que la produjeron a través de su cuidado, tutelaje y asistencia (Corea y Lewkowicz, 1999). Para comprender cómo se llega a una concepción de infancia recurro a F. Dolto (1986) quien analiza entre otras cosas la imagen de la niñez en la pintura europea a lo largo de la historia. Así se puede visualizar que en la Edad Media en Europa los niños y niñas estaban totalmente integrados a la vida del adulto. A partir de los 7 años se los considera casi un adulto, por esto debe estar al servicio de su padre, mantenerse en casa y tener poco contacto social. En el siglo XVIII si bien siguen siendo vestidos como adultos, se los empieza a retratar jugando en la naturaleza o con animales, y a veces en grupo con otros/as niños/as. A finales de este siglo y en los comienzos del siglo XIX el niño es identificado con lo angelical, la inocencia y la pureza. Solo novelistas tratan de situar a los niños y niñas en su medio social, dramático, considerándolos víctimas de la sociedad, niños/as marginados, con hambre, sufriendo la soledad. En la pintura del siglo XIX es cuando se les otorga otro espacio, sin adultos alrededor, vestidos con trajes de colegio y con actitudes

propriadamente de niños/as. Hasta el siglo XIX los ricos y los pobres se mezclan, concurren a la misma escuela, participan de juegos y torneos juntos, esto es una forma de ostentación para quienes tenían el poder, una suerte de espectáculo. Hasta el siglo XX, aproximadamente hasta la década de 1960, los niños/as no podían hablar en la mesa sin permiso y trataban a sus padres de “usted”. Es en este siglo que comienzan a separarse los ricos de los pobres y de la clase trabajadora pasando a vivir cada uno en barrios diferenciados. Esta separación tiene efectos también en la salud de las personas pues antes la insalubridad era para todos por igual, lentamente esto va a ir cambiando.

En el Uruguay de la “cultura bárbara” que describe Barrán (1992) se utilizaba la coacción por parte del Estado, y de las familias, para encauzar la niñez y moralizarla, pues hasta la década de 1830 los niños/as pasaban sus ratos en grupos jugando en las calles. A su vez esta fue una de las causas por las que se empezó a obligar a las familias a que manden a sus niños a la escuela. El niño era considerado un adulto en miniatura y por eso se le aplicaban todos los castigos físicos cuando era necesario “corregirlo”. En la época “civilizada” la niñez será vista de forma distinta, se le privará de actividades de la vida social que antes compartía con el mundo adulto, se dedicarán espacios diferenciados de los adultos para dormir, comer, educarse y divertirse. Se la vigila y se la aparta del universo adulto e incluso de los adolescentes peligrosos. El Estado destinará la niñez a instituciones, guarderías y jardines de infantes. Como consecuencia directa del tiempo que destinan entre la familia y las instituciones, los niños y niñas pierden un tiempo valioso que utilizaban en el aprendizaje en la ciudad, en las calles y en los espacios naturales. Se reivindica también en este momento socio-histórico el cuidado materno y paterno, las caricias, los mimos y el amamantamiento. En 1848 se prohíben los castigos corporales en las escuelas, pero en la práctica, según Barrán (2011) se siguieron aplicando, al igual que en la intimidad del hogar.

En 1868 el jefe de policía de Montevideo ordenó apresar a los muchachos que circulaban en grupos por las calles hasta que sus padres los reclamasen, si reincidían eran obligados a estudiar artes u oficios. En 1882 con la “ley de vagos” se terminó apresando a los adolescentes “incorregibles” en un régimen de internado (Barrán, 2011). Cabe comentar aquí que, en nuestro país, este parece ser un hito de la criminalización de los jóvenes por parte del Estado sin razón delictiva certera, simplemente por la condición de ser adolescentes. Esta problemática - de construcción de la criminalización - ha pasado por distinta etapas, llegando a instalarse en el actual contexto socio histórico sobre el cual se trabajará más adelante.

## 1.2 ADOLESCENCIA

Diferentes autores, entre ellos Efron (1997), coinciden en plantear a la adolescencia como un período de límites poco claros, de transición entre el final de la niñez y el comienzo de la adultez. Para Gentile-Ramos (1988) es un momento de crisis pues, en el crecer, se suceden distintos cambios hormonales, físicos, sexuales y emocionales. Es una época llena de transformaciones pero estas se suceden de forma diferente en cada uno/a. Biológicamente está marcada por la llegada de la pubertad, que permitirá el desarrollo gonadal y la integración de la sexualidad (Sobrado, 1978). Socialmente el/la adolescente se encuentra en una tensión entre la niñez y la adultez, por lo que se lo/la considera como muy chico/a para cosas de adultos y muy grande para hacer cosas de niños, lo que en general motiva que reciba mensajes contradictorios (Bourdieu, 2002). Sobrado (1978) retoma los planteos de Aberastury quien afirma que son varios los duelos que se dan en esta etapa: por el cuerpo perdido, por la pérdida de los padres de la infancia, por la identidad de niños y todo lo que esta etapa traía aparejado.

El comportamiento que tomen los y las adolescentes en este período estará marcado, no solo por los cambios que viven sino también por el espacio que como sociedad les dejamos. En nuestra sociedad en muchos casos el lugar que ocupan es el de sujetos conflictivos, ruidosos, promiscuos, asociados a hechos delictivos. Un lugar negativo únicamente, perdiendo de vista que están transitando por un momento complejo y que hay mucho potencial en ellos (Pedernera y Silva Baleiro, 2004). Bourdieu (2002) dirá que las etapas, las edades, son datos biológicos manipulados socialmente, se construyen en una lucha constante entre jóvenes y viejos, donde estos últimos tratan de dejar a los primeros “socialmente fuera de juego” (p.166) pues intentan detentar el poder que les ofrece estar en el mundo del trabajo, sin tener que competir con jóvenes “mejor preparados”.

Barrán (2011) relata que llegando al 1900 en nuestro país surge con mucha fuerza el control de la sexualidad, entendiendo que cualquier práctica vinculada a la misma era de una época bárbara, producía hombres y mujeres débiles, viciosos e indecentes. Los jóvenes serán vigilados y controlados de forma extrema por curas, maestros y médicos quienes debían impedir que estos sean gobernados por las pasiones Para ello se fomentó, no solo una constante vigilancia, sino una gran culpa y vergüenza por las transgresiones a los mandatos sociales.

Varios autores, entre ellos Sobrado (1978), hacen referencia a lo decisivo de este período de la vida en cuanto a temáticas como la identificación sexual, la búsqueda de modelos a seguir

fuera del núcleo familiar y la orientación vocacional. Sobre esta última problemática, Sobrado (1978) trae un tema que en el contexto socio-histórico actual sigue siendo muy vigente: la importancia que se da en esta etapa al acceso al sistema de producción. La sociedad demanda al adolescente, ni niño ni adulto, tomar decisiones fundamentales para su futuro: si estudiar qué cosa, si trabajar en qué. Cada vez hay mayores requisitos para conseguir entrar al mercado laboral, pero además como sociedad esperamos que los y las jóvenes se comporten adecuadamente, a pesar de que los cambios a nivel internos son demasiados y de que las exigencias son cada vez mayores (Bourdieu, 2002).

Se entiende, siguiendo a autores como Dolto (1986) y Tonucci (2007) que la niñez y la adolescencia son probablemente las etapas más ricas de la vida, pues son momentos de descubrimiento del mundo, en un comienzo desde una mirada inocente y sin prejuicios que permite absorber información de todo y aprender de todo lo que nos rodea, para luego a medida que crecemos y llegamos a la juventud ir cuestionando, tomando opciones y construyendo el camino que podemos. De tal forma, los niños/as pueden ser potencialmente todo, la imaginación en estas etapas es infinita, pero lamentablemente la sociedad va coartando las posibilidades. Tonucci (2007) establece que la niñez está pasando por una etapa de extrema soledad. Las ciudades no están pensadas para los niños, la imaginación y los juegos se encuentran cada vez más limitados por los espacios físicos reducidos en que éstos habitan y los limitados juguetes que les ofrecemos. A esto se le suma la cantidad de tiempo que los niños, niñas y adolescentes pasan frente a las pantallas (tv, computadoras, videojuegos) que reduce y modifica el vínculo con otros seres humanos, acelerando a su vez los ritmos y las velocidades con las que se accede a la información. Se puede entender entonces que como adultos no toleramos la inquietud y el ruido natural de los niños y jóvenes a los que desde hace más de un siglo venimos silenciando y limitando en sus movimientos (Barran, 2011).

### **1.3 LA PERSPECTIVA DE DERECHOS EN NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES**

La Declaración Universal de los Derechos Humanos (2009), aprobada en 1948, surge como sugiere su preámbulo, en búsqueda de terminar con los actos de “tiranía y opresión” que se venían realizando entre los seres humanos, así como en una búsqueda de un mundo mejor, más justo donde existan seguridad, dignidad y libertades para las personas. Esta Declaración manifiesta en el artículo 25 que la infancia tiene derecho a cuidados y asistencias especiales. Los derechos de la niñez y la adolescencia nacen reafirmando la necesidad de estos cuidados

especiales, así también la necesidad de que los niños/as crezcan en un ambiente de “felicidad, amor y comprensión” reconociendo que en muchos países aún existen niños/as que viven en condiciones de desamparo (UNICEF, 2009, p.11). Así es que se crea la Convención Sobre los Derechos del Niño, en el año 1989, donde se define como niño a “todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad” (UNICEF, 2009, p.12). Establece los derechos en 54 artículos y 2 Protocolos Facultativos (aprobados en el año 2000). Define los derechos humanos básicos: el derecho a la supervivencia; al desarrollo pleno; a la protección contra influencias peligrosas, los malos tratos y la explotación; y a la plena participación en la vida familiar, cultural y social. Los cuatro principios fundamentales de la Convención son la no discriminación; la dedicación al interés superior del niño; el derecho a la vida, la supervivencia y desarrollo; y el respeto por los puntos de vista del niño. Al aceptar las obligaciones de la Convención (mediante la ratificación o la adhesión), los gobiernos se comprometen a proteger y asegurar los derechos de la infancia y han aceptado que se les considere responsables de este compromiso ante la comunidad internacional. Estos Estados están obligados a llevar a cabo todas las medidas y políticas necesarias para proteger el interés superior de los niños/as.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos es del año 1948, 41 años tuvieron que pasar para que las niñas, niños y adolescentes fueran reconocidos como sujetos de derecho. Con la Convención, la infancia gana una visibilidad y un lugar discursivo que antes no tenía, haciéndose visible la vulneración de sus derechos. Sin embargo, en nuestro país aún queda mucho por hacer; es recién en el año 2004 que el parlamento uruguayo aprueba con la ley 17.823, el Código de la Niñez y la Adolescencia (CNA), 15 años después de la convención. Siguiendo a Beloff (1999) con la Convención se realiza el pasaje de la “doctrina de la situación irregular” o modelo tutelar a la “doctrina de la protección integral”. Así antes de la Convención se protege a los niños y jóvenes a partir de una definición negativa, sustentada en lo que no saben, lo que no tienen o no pueden, una protección segregativa. Hoy, a pesar de guiarnos por un modelo de protección integral, aún se encuentran presentes en nuestra sociedad algunas formas de intervenir que responden al modelo tutelar, como es el hecho que se tratará más adelante de la privación de libertad como regla.

Actualmente gran cantidad de niños, niñas y adolescentes sufren situaciones de exclusión social, están viviendo en situaciones de pobreza, y a su vez sufren segregación residencial, lo que limita sus posibilidades de acceso a servicios y oportunidades donde desplegar sus

potencialidades. En el siglo XXI los niños, niñas y adolescentes siguen sufriendo violencia, maltrato físico, sexual y psicológico por parte de sus cuidadores como manifiestan, entre otros autores, López y Palummo (2013).

#### **1.4 NIÑEZ Y VULNERABILIDAD**

Gentile-Ramos (2002) manifiesta lo difícil que es para los niños y las niñas crecer en un mundo creado por y para adultos. Manifiesta también indignación, en varios de sus textos, por la brecha que aún existe entre la pobreza y la riqueza, explicitando que todavía hoy hay niños/as que mueren por problemas de salud que tienen solución. Negligencias adultas y políticas. La autora dirá que desde las primeras declaraciones de derechos humanos se firman continuamente otras que quedan solamente en los papeles, mientras la destrucción en todos los ámbitos de la vida aumenta. Muchos niños, niñas y adolescentes viven en zonas de guerras, en zonas de extrema contaminación, viven en zonas peligrosas, en zonas inundables. Se producen así problemáticas como la infantilización de la pobreza, la infancia invisibilizada, la exclusión y marginación. La vulnerabilidad parece ser creciente.

Una de las consecuencias que tuvo en nuestro país la crisis del 2002 fue que la pobreza se incrementó de forma preocupante. Según datos del Observatorio de los Derechos de la Infancia y la Adolescencia en Uruguay (UNICEF, 2012) en el año 2004 la pobreza afectaba casi el 40 % de la población del país y a más del 60 % de los niños menores de 6 años. Es en el año 2011 cuando la pobreza llega a su menor nivel en los últimos 30 años, pero el porcentaje de niños menores de 6 años que vive en situación de pobreza mantiene una distancia importante en relación con la pobreza general. Todavía hay malnutrición y riesgo en el desarrollo infantil, dos problemáticas que pueden afectar gravemente la vida y las posibilidades de estos niños.

Así mismo, Uruguay tiene cada vez menos niños y adolescentes, considerándose esto resultado de menores niveles de reproducción y fecundidad, pero también incidiendo las migraciones de población en edad reproductiva.

*Una sociedad en la que paulatinamente disminuye la natalidad y decrece la población infantil-adolescente no puede permitirse desperdiciar las capacidades y potenciales talentos de esas nuevas generaciones; no puede permitirse escatimar la inversión pública destinada a los niños, adolescentes y jóvenes, ni eludir el desafío de mejorar, día a día, la calidad, la eficacia y la eficiencia de las políticas sociales que coadyuvan a su desarrollo y formación. (UNICEF, 2012, p.23)*

A su vez, el Estado Mundial de la Infancia 2012 (UNICEF, 2012) manifiesta que los niños de las ciudades viven mejor que los de las zonas rurales,

*(...) gracias a una mejor calidad de vida, la protección, la educación y el saneamiento. Pero el progreso urbano ha sido desigual y, todos los días, millones de niños de vecindarios urbanos marginados hacen frente a grandes dificultades y a la vulneración de sus derechos (UNICEF, 2012, p.1)*

Según este informe, la pobreza de las ciudades hoy no se asocia tanto a la insuficiencia de ingresos o el acceso a bienes y servicios, se asocia principalmente a la inequidad y a los procesos de exclusión social, situación que parece darse mucho en nuestro país.

Pedernera y Leopold (2007) afirman, basados en estudios sobre infantilización de la pobreza, que además de haber muchos niños y niñas pobres en nuestro país, se da una progresiva segmentarización residencial produciéndose así espacios homogéneos de composición social. De esta forma: los niños pobres se relacionan sólo con niños pobres, no solamente en el ámbito barrial, también en el educativo y en los espacios públicos. Problemática que es a su vez acompañada por un abandono de los estudios en los jóvenes de estos sectores, un número alto de embarazos adolescentes y mayor fecundidad, lo que redundará en mayor cantidad de niños y niñas en situación de pobreza y mayor acceso al mercado informal del trabajo. Sin embargo, como plantea Gentile-Ramos (2002) muchísimos niños demuestran diariamente capacidades para sobrevivir en el lugar en donde les tocó nacer.

*Si creemos que "los países caminan con los pies de sus niños" vale apostar, en función de esperanza, por un mundo con niños sanos, libres y felices; no en el de los tantos niños "invisibles" de hoy que siguen esperando a la vera de todos los caminos, el pleno goce de sus derechos, sino un mundo amanecido donde todos los niños sean, al fin sujetos de derecho y los auténticos protagonistas de su destino. (Gentile-Ramos, 2002, p.125)*

#### **1.4.1 Haciendo foco en algunos derechos**

A continuación se focalizará en algunos derechos de la infancia y adolescencia que parecen ser frecuentemente vulnerados en nuestro país. No se hará un análisis minucioso de todos los derechos, entendiendo que esto no es pertinente a los efectos de esta monografía, se tomarán algunos ejemplos que puedan servir para reflexionar acerca de las problemáticas que sufren los niños/as y adolescentes hoy día, que inciden en la construcción de su subjetividad.

Se comenzará por la libertad de opinión y de expresión, derechos que se encuentran en los artículos 12,13 y 14 de la Convención, referentes a la posibilidad del niño/a de formarse un juicio propio, expresar su opinión libremente en los asuntos que le incumben, ser escuchado/a, buscar sus propias informaciones y tener libertad de pensamiento. Cabe aquí reflexionar sobre si realmente estos derechos se cumplen. En general los niños, niñas y adolescentes tienen pocos espacios donde pueden hacerse oír y participar realmente de las decisiones que les incumben, un ejemplo de esto podrían ser que a la hora de pensar políticas educativas no son tomados en cuenta, como usuarios/beneficiarios, para opinar y decidir sobre qué educación quieren recibir, qué cambios realizarían, etc. Tampoco se considera su opinión para realizar mejoras en los espacios públicos, en plazas, en la calle o las escuelas. Se entiende que los niños no tienen la posibilidad real de hacerse oír, siguen siendo infantes sin voz, que son hablados por los adultos, que a su vez nos convencemos de que de esta forma sus derechos son ejercidos. Corea y Lewcovicz (1999) manifiestan que en vez de proteger a los niños y de permitir que ejerzan sus derechos, se hace foco en la protección de la existencia de los derechos de los niños, de alguna forma parecería que hay una mayor preocupación en demostrar que estos existen que en realmente buscar formas de que se puedan ejercer. A propósito de esto INAU implemento el Programa de Participación Infantil y Adolescente (PROPIA) que busca promover la participación de los niños y adolescentes, en todo el país, a partir de referentes adultos, pero también de referentes adolescentes y niños/as. Siguiendo las recomendaciones realizadas por Foro Panamericano de Niños/as y Adolescentes, INAU crea el Consejo Asesor y Consultivo de Adolescentes (CAC), conformado por representantes adolescentes de cada departamento, elegidos por sus compañeros participantes de los talleres del PROPIA, cuyo objetivo es asesorar al Directorio de INAU en materia de políticas de infancia y políticas sociales. Este es un ejemplo de un esfuerzo estatal por permitir vías en donde los adolescentes ejerzan su derecho a la opinión. (INAU-PROPIA, 2015)

Un espacio aparte merecería el derecho a la educación: La Convención en sus artículos 28 y 29 establece que la educación debe ser gratuita y obligatoria, en igualdad de oportunidades y acceso para todos, y debe favorecer en la cultura general. Debe estar encaminada a:

*a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades; b) Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas; c) Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya; d) Preparar al niño para asumir una*

*vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena; e) Inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural.* (UNICEF, 2009, p.17-18)

Respecto a este derecho, cabe reflexionar acerca del funcionamiento de la educación obligatoria en nuestro país pues mantenemos a los y las niñas como una población cautiva en una escuela que no es igual para todos/as, que trata de homogeneizar a niños/as que son muy diferentes entre sí, preparándolos para “asumir una vida responsable en una sociedad libre” (UNICEF,2009, p.17) pero que paradójicamente está inmersa en un sistema neoliberal, perverso, que aumenta las desigualdades, basado en el individualismo y el consumo, en el que prima la competencia y no la cooperación, donde no importa el agotamiento de los recursos naturales y solo parece preocupar el bienestar personal (Rebellato, 1995). Parece entonces, no ser una sociedad totalmente libre. Por último, el punto d) que versa sobre la preparación del niño para respetar a sus padres y a su cultura, abre la interrogante en torno a si realmente nosotros, como sociedad, estamos preparados para respetar a los niños/as. Rebellato (1995) caracteriza la ética neoliberal como una ética que se rige únicamente por el mercado. Considera también que el neoliberalismo alimenta una cultura de la desesperanza - concepto que utiliza también Hinkelammert vinculado a la destrucción de los movimientos populares, el conformismo de las masas, la ausencia de expectativas en el cambio de la sociedad, un desencanto generalizado, etc.-, y a un naturalismo ético que conduce a aceptar con actitud fatalista la imposibilidad de alternativas.

Específicamente, en el ámbito de la justicia penal la Convención generó una enorme transformación: Se reconoce a los/las menores de edad una responsabilidad especial a partir de la adolescencia y se les asegura por parte del Estado ciertas garantías a la hora de pasar por procesos judiciales. Existe un sistema de justicia especializado en delitos de menores ya que Uruguay al ratificar la Convención se comprometió a no juzgar a ningún menor de edad como adulto. Sin embargo, según el Observatorio de los Derechos de la Infancia y la Adolescencia en Uruguay (UNICEF, 2012) la efectividad de los derechos de los niños/as establecidos en el Código de la Niñez y la Adolescencia, aprobado en el año 2004, depende mayoritariamente de los adultos de turno que se enfrentan a las situaciones de infracción (sean el juez o funcionario administrativo). Un caso que el Observatorio resalta es el tema de la privación de libertad, la cual debe ser tomada como medida última en caso de jóvenes infractores, pero que se utiliza de manera constante en nuestro país. De hecho, la privación de libertad es la medida más utilizada por el sistema de justicia penal juvenil, aún sabiendo que

quitar de su medio a un/a adolescente pueden afectarlo/a seriamente y que en general, la privación de libertad va acompañada de mucha violencia, aislamiento y medicación (UNICEF, 2012). Cabe recordar aquí que en el 2014 los uruguayos tuvimos que tomar una decisión muy importante para nuestra sociedad: bajar la edad de imputabilidad penal o no. Este tema que fue históricamente discutido varias veces, tomó fuerza nuevamente en el año 2010 con el proyecto para modificar el código penal de Germán Cardozo (Vamos Uruguay). Los argumentos que se manejaron desde este sector estuvieron vinculados a la seguridad pública, a responder una demanda social de la población, a la posibilidad de discernimiento de los jóvenes de 16 años y a un aumento de la delincuencia de menores de edad. Por otro lado, quienes no apoyaban el proyecto argumentaban en base a algunos datos de la realidad válidos y eficientes: los delitos efectuados por menores de edad no aumentaron realmente, el problema de la seguridad es permanentemente maximizado por los medios, los menores a partir de los 13 años ya son privados de su libertad, etc. Poco debate se visualizó acerca de qué ofrecemos como sociedad a los adolescentes y jóvenes realmente. No hay que olvidar que los adolescentes, “menores” (en el sentido despectivo y negativo que toma este término) que están delinquiendo hoy, son principalmente de los sectores más excluidos de nuestra sociedad y son nacidos en época de crisis (2001- 2002). A pesar de que la baja de la edad de imputabilidad no tuvo suficientes votos como para ser aprobado el proyecto, tuvo un alto número de votos de todos los partidos.

El asunto de la criminalización de la adolescencia es preocupante, Pedernera y Silva Baleiro (2004) enfatizan que el control penal parece centrarse en los jóvenes de sectores más vulnerables, en quienes menos gozan de sus derechos. Para estos autores el capitalismo juega un rol perverso en este sentido, pues ofrece todo a quienes pueden obtener muy poco, pero reprime si intentan conseguirlo por los medios que pueden. El mercado de consumo direcciona sus productos a los más jóvenes, produce a su vez adultos cada vez más adolescentes, pero solo se interesa por quienes tienen capacidad de consumo, no por quienes tienen menor capacidad de consumo y menos goce de sus derechos. Allí, sugieren los autores, se aplicará mano dura. Sugiriendo preocupación por esta problemática Beloff (1999) reafirmará que la Universalidad de los derechos es justamente no diferenciar entre unos y otros, sino que los derechos son para toda la infancia y adolescencia, no para una parte. Además como indica la autora, la protección no puede significar bajo ningún concepto la coacción por parte del Estado.

## **2-INSTITUCIONES Y PRODUCCIÓN DE SUBJETIVIDAD EN LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA.**

### **2.1 PRODUCCIÓN DE SUBJETIVIDAD**

Para comprender la categoría de subjetividad tomo a Guattari y Rolnik (2005) quienes tratando de independizar las categorías individuo y subjetividad plantea:

*La subjetividad no es susceptible de totalización o de centralización en el individuo. Una cosa es la individuación del cuerpo. Otra la multiplicidad de los agenciamientos de subjetivación: la subjetividad está esencialmente fabricada y modelada en el registro de lo social. (p. 46)*

En este sentido Eira (1997) manifiesta que la subjetividad trasciende el binomio sujeto- objeto. No hay un adentro constituido por el sujeto y un afuera constituido por el "objeto". Subjetividad implica colectivo, no se aplica a un sujeto particular, sino que la singularidad ("yo") se inscribe en las diversas formas de subjetividad. Toma las ideas de Foucault quien entiende la subjetividad como un pliegue del afuera en el adentro. Trama múltiple de un colectivo social histórico que se pliega para configurar la singularidad, para construir modos de vida. La subjetividad no es constante, es variable, se va construyendo a partir de ciertos dispositivos que la moldean. El sujeto se construye en juegos de verdad, de poder, que en nuestra sociedad operaran como dispositivos combinados cuyo fin es llegar a cierto resultado (Molas, 2013, en De León coord.). Concibiendo siempre que la subjetividad es "plural y polifónica"- tomando las ideas de Bajtin - Guattari ensaya una definición provisoria de subjetividad en Caosmosis (1996): "Conjunto de condiciones por las que instancias individuales y/o colectivas son capaces de emerger como Territorio existencial sui-referencial, en adyacencia o en relación de delimitación con una alteridad a su vez subjetiva" (p.20).

Eira (1997) pone de manifiesto la importancia de los dispositivos para nuestra subjetividad entendiendo que los dispositivos, aquellos despliegues técnicos que se desarrollan para obtener un resultado, diagraman las formas específicas de la subjetividad, diagraman los modos de existencia de los colectivos. Siguiendo este pensamiento Agamben (2011) concibe que los dispositivos, al tener intenciones de capturar, modelar, controlar, orientar y gobernar a los hombres, siempre producen sujetos. Retoma las ideas de Foucault entendiendo que los dispositivos no son solo las instituciones de control, las fábricas o las disciplinas, sino que también son dispositivos la filosofía, la literatura, la agricultura y los artefactos como lapiceras, computadoras, teléfonos, entre millones de otros. Dispositivos que el ser humano va adoptando y con los cuales genera dependencias. El sujeto se constituirá en la relación entre los

dispositivos y los seres vivos. Entiende que en el desarrollo actual del capitalismo vivimos en una excesiva acumulación de dispositivos, en donde nada de los humanos parece quedar por fuera de estos y donde se producen procesos de desubjetivación, una producción espectral bajo un uso absurdo y liviano de los dispositivos.

Foucault (2005) plantea que a partir del siglo XVIII nacen las sociedades disciplinarias, basadas en distintos dispositivos que, articulados entre sí, capturan el cuerpo, la fuerza y el tiempo de los individuos, ejerciendo control y vigilancia permanente. Así el individuo se modela y modera en un juego permanente de vigilancia, recompensa y castigo, pasando por un círculo cerrado de distintas instituciones que extienden el poder disciplinar a todas las esferas de la vida: la familia, la escuela, el taller o la fábrica, el ejército, el hospital, la cárcel, etc. Partiendo de estas ideas Deleuze (1990) entiende que las sociedades disciplinarias ya están en el pasado, pues hay una crisis generalizada de las instituciones que la sostienen, instalándose las sociedades de control. Estamos atados a distintas formas de dominación y control mediante mecanismos que cambian constantemente, así estamos endeudados, encadenados a nuestros celulares, a la competencia empresarial o somos potenciales enfermos que dependemos de nuestras pastillas.

Guattari y Rolnik (2005) afirman la existencia de una producción de subjetividad capitalística, dada por la cultura de masas donde individuos normales se articulan con otros a través de la sumisión, de sistemas jerárquicos y sistemas de valores, de formas muy disimuladas. Sostienen que el control social que se ejerce a partir de esta producción de subjetividad choca con una “revolución molecular”: procesos de diferenciación y de producción de la vida para uno mismo, material y subjetivamente. Una subjetividad nueva, que logra singularizarse. En términos foucaultianos sería la existencia de la posibilidad de cambiar los juegos de verdad que manifiesta Molas (De León, 2013).

A continuación se presentan dos apartados, uno sobre familia y otro sobre instituciones educativas, en tanto ambas constituyen dispositivos de diagramación y producción de subjetividad de niños/as y adolescentes, y por esto también producen sufrimiento, uno de los efectos más fuertes de las lógicas de disciplinamiento y control que allí existen. “La estructura de toda institución-familiar, escolar u hospitalaria- tiene por función conservar una adquisición cultural o social a fin de reproducir la herencia así recibida” (Mannoni, 1996, p.73).

## 2.2 EL PAPEL DE LA FAMILIA EN LA PRODUCCIÓN DE SUBJETIVIDAD

Etimológicamente “familia” proviene del latín “famulae” que refiere al grupo de personas que estando emparentadas entre sí, viven juntas. Es un sistema organizado, con características propias, que tiende a autopropagarse. (Dornell y Rovira, en Canetti, et al., 1996)

Al pensar en niños y adolescentes es imposible pensarlos fuera del sistema familiar, Donzelot (1998) plantea que en Europa el sentimiento moderno de familia nace antes de la Revolución Francesa en la burguesía, se difunde a todas las clases sociales y al proletariado a finales del siglo XIX.

*La familia es una instancia en la que la heterogeneidad de las exigencias sociales puede ser reducida o funcionalizada, estableciendo una práctica que ponga en flotación las normas sociales y los valores familiares, y que cree al mismo tiempo una circularidad funcional entre lo social y lo económico. (Donzelot, 1998, p.11)*

El Estado hace de la familia un aliado para hacer cumplir el orden, así se manifiesta en el artículo 40 de la Constitución de la República “La familia es la base de nuestra sociedad” (ROU, 2004). Tradicionalmente es la familia quien se encarga de transmitir a los hijos los valores, las pautas de conducta y normas de nuestra sociedad, además de generar un soporte emocional y vínculos de pertenencia. La familia hoy sigue siendo, como plantean Dornell y Rovira (Canetti, et al., 1996), un aparato ideológico del estado. En cambio Molas (2009) dirá que a pesar de que la familia aún opera con fuerza en la producción de subjetividad, el control y la producción de los sujetos será realizada casi directamente por las lógicas de consumo, conducidas principalmente por los medios de comunicación.

Foucault (2005) señala que la familia es un elemento esencial del sistema disciplinario, aunque se basa en un poder soberano, es una bisagra indispensable de todos los dispositivos disciplinares que funcionan porque se apoyan en la familia, la que además de ubicar a los individuos en el sistema, los circula, permite el pasaje de uno a otro. De esta forma, cuando una institución “no puede” con un individuo lo expulsa, devolviéndolo a la familia que lo insertará en otro dispositivo disciplinar o lo abandonará. En el siglo XIX hay un desmoronamiento de la familia (producto de la expansión del individualismo, el consumo, el ingreso de la mujer al mundo del trabajo, entre otros movimientos que se venían desarrollando desde fines del siglo anterior) y como consecuencia surge toda una serie de dispositivos de asistencia social como orfanatos, hogares para delincuentes juveniles, etc. que hasta el día de hoy permiten sustituir y prescindir de la familia.

Actualmente ya es un hecho el cambio a nivel de la concepción de la familia, ya no podemos hablar de una familia nuclear tipo (madre-padre e hijos/as) sino que hablamos de toda una complejidad en la red familiar, que incide directamente sobre la forma de vida de los hijos/as. La familia nuclear, el ideal durante mucho tiempo, hoy parece ser una construcción ideológica incongruente con la variedad de formas en la que vive la gente. Familias homoparentales, niños y niñas que viven entre dos o más familias, familias ampliadas con otros familiares, padres del mismo sexo, uniones libres, niños/as que desconocen quién es su progenitor/a, niños/as cuidados por cuidadoras que poco ven a sus padres, entre otra multiplicidad de formas de vida. Complejidad en la red vincular que tiene efectos sobre los niños/as y adolescentes, quienes por momentos sienten mucha confusión y sufrimiento (Canetti et al., 1996).

No se quiere aquí responsabilizar únicamente a la familia por las problemáticas de los hijos/as pues se entiende que la producción de subjetividad es multicausal, es una construcción producida por la experiencia en el entramado histórico-social y por los dispositivos de saber-poder (Foucault, 2005). Pero a la hora de pensar la salud mental en los niños/as y adolescentes, parece necesario considerar lo que estos/as manifiestan como parte de una problemática familiar, no como un hecho aislado, entendiendo que el papel que cumple la familia en el desarrollo de niños, niñas y adolescentes es muy importante (Canetti, et al., 1996).

Siguiendo a Donzelot (1998) se comprende como la medicina también se incumbe en las familias, lo hace de tal manera que hoy por hoy aún consideramos la palabra del médico una "verdad". Desde mediados del siglo XVIII y hasta finales del siglo XIX los médicos han confeccionado para el uso de las familias burguesas textos sobre la crianza, la educación y medicación de los niños, ej: guías sobre cómo criar a los hijos. En un inicio estos textos versaban sobre la doctrina médica y consejos educativos. En el siglo XIX los textos médicos cambian el tono, transmiten consejos en tono imperativo. Comienza a gestarse otro tipo de relación entre médicos y familia. Se establece la figura del "médico de familia", anclaje médico en el núcleo familiar, quien será cómplice de las madres que hacen de enfermeras en el cuidado de sus hijos. El autor sostiene que esta ligazón a su vez es una forma de que las madres ganen un lugar importante y mayor reconocimiento a nivel doméstico mientras que para los médicos es provechoso también ya que se desplaza lentamente el saber popular que manejaban las ancianas, quienes hasta ese momento se encargaban de los cuidados, sobre todo de las mujeres y los niños. Con las familias más pobres, analfabetas, el lugar del médico no pasará tanto por una labor vinculada a los cuidados y la higiene, no será "...asegurar directas protecciones, sino de establecer vigilancias directas" (Donzelot, 1998, p.25) por

ejemplo para evitar vagabundos y niños abandonados. Mannoni (1981) afirma que a partir de 1880 la institución escolar y la institución médica tratarán de realizar una especie de “misión civilizadora” donde ya no se propondrá a la gente formas sobre cómo vivir, sino que se impondrán reglas de vida, tomando los textos médicos de divulgación un papel muy importante. Así es que para las familias burguesas de la época la infancia adquiere una suerte de “liberación protegida” se cuida su espacio de desarrollo y su salud con una sutil vigilancia, mientras que en las familias obreras la constante será una libertad vigilada, reduciendo los espacios de esparcimiento, el tiempo de calle y el abandono a espacios como la escuela y la familia.

Corea y Lewkowicz (1999) sostienen que actualmente la niñez depende en gran medida de las instituciones. La responsabilidad sobre la infancia, que le incumbe especialmente al Estado ha recaído sobre la comunidad y la familia. El Estado hace mucho tiempo que está en declive, abandonó sus funciones políticas y asume funciones gerenciales, traspasando su rol a las instituciones de asistencia a la niñez, las cuales tampoco logran cumplir totalmente sus funciones. Las políticas de la infancia, plantea Giorgi (2008), se confunden con sentimientos caritativos, los objetivos de protección que han sido puestos en acción son más bien mecanismos de control hacia la niñez y adolescencia marcadas por la pobreza y exclusión. Corea y Lewkowicz (1999) plantean que las instituciones intervienen sobre la producción de infancia vigilando, educando y controlando. Dolto (1986) dirá que el drama más terrible de la humanidad es que en el momento de mayor creatividad somos colocados bajo la dependencia del adulto: “Paradójicamente, la inmadurez física acompaña una extraordinaria precocidad del talento natural y la sensibilidad” (p.115), afirma también que los niños manifiestan la libertad más que el adulto.

Podemos pensar, siguiendo a Emeric (Canetti, et al., 1996) que hoy hay un cierto debilitamiento de las funciones de la familia, alimentado quizás, por la cultura posmoderna, individualista y hedonista. El placer es el modelo de vida. La imagen y consumo excesivo parecen serlo todo.

### **2.2.1 El maltrato y la violencia intrafamiliar.**

Ese debilitamiento de la familia también se traduce en la violencia que los niños/as y adolescentes sufren diariamente. Las definiciones de violencia suelen ser muy ambiguas, a pesar de que todos podemos ejemplificar actos de violencia ya que es un fenómeno, lamentablemente, muy cotidiano. Hay una cierta imposibilidad de encontrar una definición que englobe todos los fenómenos que están bajo la denominación de violentos. A su vez, hay

variedad de percepciones en torno a si las situaciones o actos son violentos o no (González y Molinares, 2013). Siguiendo a Carril y Molas (2003) podemos pensar, en este caso, en una violencia que parte de un abuso de poder, que deliberadamente y expresándose en distintas formas, produce algún tipo de daño (físico o psicológico) en los integrantes de la familia. Para las autoras, la familia refleja las relaciones de poder del espacio macrosocial y produce significaciones sobre los actos violentos. En muchos casos hay una naturalización de la violencia en este ámbito y siempre debería pensarse en una multicausalidad de la misma, determinaciones del tipo social-históricas, biológicas, psicológicas, culturales, entre otras, están en juego.

Gentile-Ramos (1988) relata que desde la antigüedad existe la violencia hacia los niños, pero hasta la década de 1960 no hay registros sobre los abusos y maltratos que estos reciben. Las formas de maltrato físico y emocional son de todo tipo, en muchos casos, como plantea la autora, se parecen demasiado a las torturas. Sostiene que no hay distinción de sectores sociales, los malos tratos hacia los niños y niñas son en toda la sociedad. De León (2003) agrega a esto, que las malas condiciones socio-económicas aumentan la vulnerabilidad en la que se encuentra esta población. Gentile-Ramos (1988) recalca que cuando una situación se hace pública en los medios masivos de comunicación se la rodea de sensacionalismo, se culpabiliza al agresor y a la familia, pero no se llega a transmitir ni a reflexionar, desde los medios, cuáles son los motivos profundos de tal situación y qué rol tenemos como sociedad en esa situación. “La propia aceptación de la violencia, en nuestra cultura, integra las causas complejas que subyacen tras cada niño malquerido, abandonado y torturado” (Gentile-Ramos, 1988, p. 495). La autora reconoce que es importante lograr diferenciar si un niño ha sido maltratado o fue un accidente, pero manifiesta la importancia mayor de saber por qué algunas familias fracasan en el propósito de protección de sus hijos, tanto del mundo en que el niño circula como de su propia agresividad.

En nuestro país no hay datos actualizados sistemáticos sobre la violencia ejercida a niños, niñas y adolescentes, pero los datos recogidos por INFAMILIA en el año 2008 ponen de manifiesto que las prácticas de violencia familiar están ampliamente extendidas en nuestra sociedad. Según INFAMILIA en Montevideo y área metropolitana el 79,8 % de los adultos encuestados manifestó haber ejercido algún tipo de violencia (física o psicológica) contra al menos uno de los niños/as a su cuidado (UNICEF, 2012). En muchos casos los niños, niñas y adolescentes son rehenes ante una situación de pareja, así por ejemplo es muy común que

sean un punto de discusión y de disputa en parejas separadas. Gentile-Ramos (Canetti, et al., 1996) dirá que los hijos son un “campo de batalla”, transformados en “cosas”, donde importa su posesión, su reparto y los sentimientos de ellos son dejados de lado. No se debe olvidar que dentro de la violencia intrafamiliar, encontramos las situaciones de violencia de género, los niños expuestos a situaciones de violencia doméstica y de género son también víctimas de esta violencia, aunque no esté dirigida contra ellos directamente, son niños que la sufren cotidianamente, que temen por sus seres queridos y que son afectados por ser testigos de estas situaciones. También hay otros tipos de violencia, quizás no tan reconocidas a nivel social, pero que muchísimos niños y adolescentes viven, como ser la carga de responsabilidad que depositan sobre ellos sus padres cuando les ponen a cargo de sus hermanos menores, preparándoles la comida, llevándolos y trayéndolos de la escuela, cuidándolos a toda hora, etc. Situación que no sólo repercute sobre el niño cuidador, quien deja sus propias actividades de lado, sino también sobre el niño que es cuidado pues termina siendo rehén del niño mayor, quien muchas veces lo maltrata también (Fernández y Monetti, 2012). Para Mannoni (1981) la coerción está en el fondo de toda educación (tanto familiar como escolar), dirá que la violencia siempre está presente, incluso a veces enmascarada bajo formas de manipulación moral.

### **2.2.2 Niños, niñas y adolescentes desamparados: institucionalización**

Muchos de los casos de violencia y maltrato contra niños/as y adolescentes llevan a una separación temporal de las familias, cosa que incide en las subjetividades de estos/as de una manera inimaginable. Los hogares de amparo tradicionalmente son utilizados para proteger a los/as niños/as de familias consideradas peligrosas por algún motivo. En el artículo 9 de la Convención de los Derechos del Niño (UNICEF, 2009) se manifiesta que los Estados velarán para que no se separe a los niños de sus familias y en caso de que esto se produzca se hará por el interés superior del niño, asegurando por parte del Estado su cuidado apropiado (Art.20). En 2009 se aprueba la ley 18.590 que impone una reducción de la estadía de los niños menores de 7 años en hogares de tiempo completo. Por otro lado, debido a una preocupación y recomendación planteada por el Comité de los Derechos del Niño de la ONU, Uruguay ha hecho movimientos significativos para facilitar las alternativas de acogimiento familiar sustituto reduciendo así el número de niños, niñas y adolescentes que viven en hogares de amparo de tiempo completo. La institucionalización tiene efectos negativos sobre el desarrollo de los/as niños/as, por cada 3 meses que un/a niño/a pequeño/a reside en una institución, pierde un mes de desarrollo. Los niños y las niñas que han transitado por un cuidado alternativo de tipo familiar muestran un mejor desarrollo físico y cognitivo que quienes han estado en instituciones.

A su vez, según informes mundiales, la violencia en las instituciones es 6 veces mayor que en los hogares de acogida familiar sustituta (López y Palummo, 2013). Este y otros documentos basados en los derechos de la infancia y adolescencia manifiestan la importancia de que niños, niñas y adolescentes tengan una familia que los proteja. La institucionalización no es un espacio ideal, es por esto que el Estado no solo debe de proporcionar espacios de protección para los niños/as y adolescentes separados de su familia por procesos judiciales, sino que debería favorecer el desarrollo del núcleo familiar para evitar episodios de maltrato, abandono, negligencia y violencia, promoviendo un ambiente sano para quienes allí vivan.

Uruguay en el año 2012 tenía aproximadamente 3.700 niños viviendo en hogares en sus distintas modalidades, proporcionalmente 7 veces más niños en instituciones de protección que Brasil, 4 veces más que Paraguay, 3 veces más que Argentina y el doble que Chile. Esta internación en hogares incide directamente sobre el abandono del sistema educativo, la participación social, económica y cultural de los/as niños/as. De los niños, niñas y adolescentes institucionalizados solo el 12% vivían en una familia con madre y padre y casi el 85 % convivía en algún otro arreglo familiar: familia nuclear incompleta, familias extendidas o ensambladas. Se considera que los hogares de familias extendidas están muy vinculados a la pobreza y otras dificultades asociadas como bajo nivel educativo que repercute en el mundo laboral, hacinamiento y abandono escolar (López y Palummo, 2013). Las principales causas de institucionalización en niños/as de de 0 a 5 años son la amenaza o vulneración de derechos vinculados a situaciones de pobreza o indigencia y en segundo lugar padres responsables denunciados como inhábiles. En niños/as de 6 a 11 años en primer lugar se encuentran las situaciones de maltrato y el segundo motivo es la amenaza o vulneración de derechos vinculados a situaciones de pobreza o indigencia. En adolescentes de 12 a 17 años los principales motivos de internación son el consumo de sustancias psicoactivas y la amenaza o vulneración de derechos vinculados a situaciones de pobreza o indigencia, además los y las adolescentes son los/las únicos institucionalizados por patologías psiquiátricas (López y Palummo, 2013). Estos datos permiten visualizar que en nuestro país todavía hay mucho por hacer sobre las prácticas judiciales que terminan en internación por motivos de protección, sobre todo mejorar las políticas, facilitar la posibilidad de que los niños/as puedan vivir en hogares sustitutos y fortalecer las familias de forma de reducir la institucionalización. Desde el Observatorio del Sistema Judicial (López y Palummo, 2013) se manifiesta que la cultura institucional considera bueno separar a los niños de sus familias, quizás en algunos casos esto sea necesario y mejore la situación del niño/a o adolescente, pero no hay que olvidar que la

internación siempre debería ser una medida excepcional y que tarde o temprano ese niño volverá a su comunidad y probablemente a su familia.

### **2.3 INSTITUCIONES SOCIO-EDUCATIVAS**

En muchos casos quienes hacen denuncias basadas en situaciones de negligencia o violencia son los profesionales de las instituciones socio-educativas, que diariamente se encuentran indignados con las realidades que viven los niños/as y jóvenes. A continuación se hace referencia a algunas problemáticas vinculadas a estas instituciones.

Históricamente las instituciones han nacido por necesidades humanas. En nuestro país la escuela nació ahí donde la familia ya no podía cumplir su rol educativo, cuando el Estado necesitaba controlar aún más la situación. La enseñanza secundaria nació muy vinculada a la Universidad, en búsqueda de una modernización del país a nivel cultural (IAVA, 2015). Hoy en Uruguay la escuela retiene a los niños un tiempo mínimo de 4hs, con opciones a tiempo extendido y tiempo completo en algunas escuelas. Los colegios privados tienen una variedad de ofertas y los niños/as pueden estar allí hasta 9hs diarias. Por la relevancia que se le da a las instituciones educativas, por su obligatoriedad, por el tiempo que pasan allí los niños/as, socializando e incorporando normas, hábitos y conocimientos es que se desprende que es un espacio fundamental en la producción de subjetividad de los niños y niñas. Siendo la enseñanza secundaria un segundo momento de esta diagramación, que como sociedad todos avalamos. En nuestro país, es notorio que la escuela no se ha renovado con la velocidad con la que los niños han cambiado. Gentile-Ramos (1988) plantea algunos puntos que hacen a una escolaridad exitosa en el niño como: el tener la capacidad intelectual y madurez necesaria que habilitan a aprender; un sistema pedagógico que sea adaptado al niño y capaz de estimular su interés; la asidua asistencia; y la libertad emocional para que las áreas de atención y lenguaje entre otras, estén libres de conflictos para poder dedicarse al aprendizaje. Condiciones que parecen muy difíciles de encontrar en los “alumnos”/estudiantes. Hoy en día los niños y niñas están muy acostumbrados a la velocidad y a la tecnología, los tiempos son distintos y la información que reciben es hasta excesiva por momentos. No todos pueden tener la paciencia de estar sentados varias horas, escuchando a la maestra y prestando atención.

*Allí (en la escuela) el niño debe comprender que hay un tiempo para jugar y un tiempo para trabajar, aceptar la pauta del placer diferido e incluso, mostrar interés por lo que aburre. Si logra adaptarse, aprender y socializarse, puede alcanzar también el disfrute del trabajo, mayores posibilidades y la capacidad que lo que lo habiliten para sus futuros papeles de adulto (Gentile-Ramos, 1988, p. 352)*

Para Mannoni (1996) el objetivo de la escuela pasó a ser la “promoción social” y no la “expansión” de cada cual, reconociendo las diferencias. Es una institución por la cual hay que pasar para poder llegar a una adultez “normal”. Dirá:

*la cultura escolar ha llegado a ser como una apuesta de calificaciones, orientaciones, selecciones, políticas y sociales. El niño la recibe como un pasaporte, un salvoconducto que debe mostrar en la ventanilla: no tiene la sensación de que le pertenece (1981, p. 48)*

Mannoni (1996) es crítica con la idea de una escuela que realiza sus programas escolares para un ideal de niño, así los niños que se resisten a ser parte de ese ideal generan problemas a los adultos, quienes a su vez no logran dejarse interrogar por estos niños inadaptados al sistema que ofrecen. Esta discusión se está dando en el actual contexto socio-histórico en nuestro país, en donde las autoridades educativas están planificando una reforma que entre otras cosas propone pasar de un plan estudiantil que indica qué debe enseñar la/el maestra/o o profesor/a a qué debe saber el/la estudiante para ser promovido. (Nota a Irupé Buzzetti 8/06/15 Océano FM- No Toquen Nada)

*El propósito de la educación, además de transmitir al niño información acerca de las diferentes culturas del mundo (...) es también el de contribuir a cultivar el razonamiento y el ejercicio de la libertad en su vida adulta. Se pierde algo muy importante cuando se cierran ante los ojos de los niños pequeños las puertas que abren el universo de opciones, por la equivocada creencia de que la tradición hace innecesaria la elección. (Sen y Klisberg, 2009, p. 40)*

### **2.3.1 Desigualdad, desinterés y desafiliación**

Los niños/as y adolescentes de familias en situaciones más vulnerables, que como ya se dijo, económicamente están más excluidos/as, que tienen condiciones desfavorables en sus viviendas y vulnerados muchos de sus derechos, son en quienes más deberíamos invertir educativamente, brindarles mayor estimulación para que en un futuro puedan producir mejores formas de existencia. Ya se ha referido en esta monografía a que si bien los números de los niños que viven en situación de pobreza se han reducido en nuestro país, siguen siendo números muy altos. El Observatorio de los Derechos de la Infancia y la Adolescencia en Uruguay (UNICEF, 2012) manifiesta que a pesar de la expansión de centros educativos a nivel territorial y de la mejora en el presupuesto destinado a esta temática, “la educación muestra resultados significativamente por debajo de los esperable para el país” (p.18)

*(...) incluso en las escuelas de igual calidad un niño pobre rara vez se pondrá a la par de un niño rico. Incluso si asisten a la misma escuela y comienzan a la misma edad, los niños pobres carecen de la mayoría de las oportunidades educativas de que dispone el niño de clase media. Estas ventajas van desde la conversación y los libros en el hogar, hasta el viaje de vacaciones y un sentido diferente de sí mismo, y actúan para el niño que goza de ellas tanto dentro de la escuela como fuera. De modo que el estudiante más pobre se quedará atrás en tanto dependa de la escuela para aprender y progresar. (Illich, 2009, p.13)*

En el caso de la educación secundaria Bourdieu (2002) sostiene que la aparición de la enseñanza secundaria debe ser considerada un hecho social muy importante, es el nacimiento de la “edad adolescente” pues antes, sobre todo en las clases populares, ingresaban a edades muy tempranas al mundo del trabajo. Con la educación secundaria, hay un período bastante largo en donde se producen contactos sociales, experiencias y aprendizajes que hoy son considerados propios de la adolescencia. Mannoni (1981) manifiesta que a comienzos del siglo XIX por desigualdades sociales, los burgueses y los niños más dotados estudiaban profesiones y los trabajos manuales quedaban en manos de las clases obreras, de esta forma los estudios que requerían más tiempo eran para quienes estuviesen suficientemente motivados. Esta desigualdad social, según ella, se sostiene hasta la época contemporánea, pues se exige bachillerato a todos, así las estadísticas de quienes tienen terminado secundaria son altas pero el nivel educativo es mucho menor y no se ofrecen verdaderas salidas laborales acordes. Se puede comprender así que hay una exigencia de estudiar hasta los 18 años pero los jóvenes se pierden, en este tiempo, la variedad existente de alternativas en el mundo del trabajo, que también genera la experiencia del oficio, en el sentido de un saber específico, que es lo que en definitiva les dirá si efectivamente eso les gusta o no.

*A los trece, catorce años, la vida con los adultos proporciona a los adolescentes posibilidades de nuevos intereses porque los saca de una segregación de clases de edad. El período de prácticas con el mecánico, o el peluquero, en el restaurante o en una tienda de alimentos, los revalora y, después de triunfar en un oficio adulto (Aunque sea de barrendero) vuelven a replantearse su pasado escolar (Mannoni, 1981, p.16)*

En la misma línea se puede cuestionar un imaginario social que se encuentra presente en nuestra sociedad, que considera el aprendizaje únicamente como resultado de una instrucción, olvidando las múltiples formas de aprendizaje que tiene el ser humano.

*Para ciertos adolescentes, rechazar la escuela es, paradójicamente, negarse a quedar prisioneros de una situación donde no se aprenda nada que vaya a ser útil en la vida.*

*Fuera de la escuela los niños almacenan muchos conocimientos; en la escuela, en cambio, aprenden a no abandonar los rieles de una domesticación. Se condiciona al niño para <adaptarse a sus límites>, no se le ayuda en absoluto a ir más allá de estos límites presuntos. (Mannoni,1996, p.78)*

A propósito de la elección sobre el futuro a la que sometemos como sociedad a nuestros adolescentes, y que es de una gran responsabilidad, Fernández y Monetti (2012) trabajan, entre otros, este tema en los talleres con adolescentes del Ministerio de Salud Pública (MSP): “Lo vocacional aparece como preocupación. Las elecciones generan diferencias a nivel familiar, muchos no ven a la educación formal como una opción, frustrando las expectativas familiares” (p.115). Plantean también las dificultades que encuentran los jóvenes participantes en pensar un poco más allá del aquí y ahora.

En nuestro país la situación educativa de los adolescentes es preocupante: la cantidad de establecimientos de educación primaria existentes en el año 2012 en nuestro país era de 2100, sin embargo sólo habían 280 liceos y 130 escuelas técnicas (UNICEF, 2012). Esto incide en la cantidad de alumnos por aula a la hora de pasar de 6to año escolar a primer ciclo de secundaria (Aulas con un promedio de 25 alumnos pasan a aulas de 31 alumnos) dándose una masificación y despersonalización que es acompañada a su vez por la presencia de muchos docentes, que pasan pocas horas con los alumnos, a diferencia de la escuela primaria donde hay un docente por clase todo el horario escolar. Preocupa a su vez que a diferencia de la educación primaria, que viene disminuyendo los niveles de repetición, en secundaria ocurre lo contrario. En Montevideo el 40% de los estudiantes repiten, número que corresponde casi a uno 1 de cada 2 estudiantes. En la enseñanza técnica los porcentajes son muy altos también (20%). La repetición, no sólo genera separación de los grupos de pares en los adolescentes, sino que social y familiarmente, deposita el fracaso escolar en este grupo etario, afectando sus expectativas sobre el futuro y el ingreso al mercado laboral. Si bien el fracaso en la educación media se ve mayoritariamente en la población más vulnerable socioeconómicamente, que es quien hace uso principalmente de la educación pública, también es alta en el sector privado; los números plantean que 1 de cada 4 jóvenes que asisten al sistema privado no logran terminar el ciclo educativo medio (UNICEF, 2012).

Más del 70% de los adolescentes manifiestan que no logran terminar la enseñanza media porque hay un desfase entre los intereses y la oferta educativa, esto se da tanto en ciclo básico como en bachillerato, sin embargo en el segundo caso inciden más las opiniones vinculadas al mundo del trabajo (18%). Se desprende aquí la pregunta acerca de por qué no hay más

propuestas educativas dentro de la educación formal que sean alternativas realmente y no solo parches al sistema. Los programas como Aulas Comunitarias o Compromiso educativo tienen como fin mantener a los adolescentes en el sistema, pero no ofrecen demasiada oferta alternativa (PAC-INFAMILIA, 2015). Se entiende aquí que el cambio educativo debería ser mucho más estructural, habilitar realmente otros contenidos, ser pensado también por adolescentes y no únicamente por adultos. Illich (2009) sostiene que ricos y pobres están atados a la visión del mundo que generan los hospitales y las escuelas mediante la orientación de la vida y la limitación acerca de lo que está permitido hacer o no. Plantea que hay un sentimiento general de incomodidad respecto a los intentos de organización comunitarios alternativos a la financiación pública, que son vistos como una especie de subversión. Quizás por este mismo motivo es que en Uruguay no toman gran visibilidad las opciones educativas formales pero alternativas y autogestionadas de otros países, que podrían ser tomadas como ejemplo para realizar acá.

Se entiende que la infancia en su producción socio-histórica ha ganado visibilidad como etapa diferenciada de la vida de los adultos, como se deja ver en el punto 1.1 de la presente monografía. Sin embargo, a pesar de ese histórico reconocimiento actualmente existe una gran invisibilización sobre las problemáticas que afectan hoy a la infancia y la adolescencia, entendiendo que esto es producto de un mundo adulto que no ha logrado adaptar esa noción de infancia a los cambios sociales. Se toma el concepto de desafiliación de Castel (Arteaga Botello, 2008) entendiéndolo como un movimiento hacia la vulnerabilidad, en donde el sujeto paulatinamente se disocia de las redes que le permiten su protección social.

Pero las instituciones socio-educativas no son solamente las de “educación formal”. INAU por ejemplo, tiene varios programas, como los Centros Juveniles y los Clubes de Niños, que son de educación no-formal con un fuerte énfasis en actividades recreativas, deportivas y artísticas, entre otras. Pero estos programas, al ser estatales, tienen siempre un objetivo vinculado a contribuir a la educación formal, por eso incluyen alguna propuesta del tipo apoyo escolar y apoyo liceal respectivamente, deberes vigilados, inglés e informática. Este tipo de programas, que en muchos casos convenían con Organizaciones de la sociedad civil, son muy importantes para sus beneficiarios y hacen un gran aporte para el disfrute y al aprendizaje de estos. Pero en ellos no están ausentes los mecanismos de control, por ejemplo en el caso de INAU ha implementado el SIPI (Sistema de Información Para la Infancia) donde en una misma base on-line se ingresan datos de cada niño, niña y adolescente que participa de alguno de sus

programas, de esta forma hay un mecanismo de control familiar-educativo-sanitario acerca de qué problemática tiene cada niño/a. Mucha información que permite un monitoreo y un control continuo por parte del Estado. A pesar de la existencia de estas propuestas que son más abiertas, que rompen con el formato escolar, los/as niños/as y adolescentes siguen siendo invisibilizados. No tienen una real posibilidad de hacerse oír si no es mediante los mecanismos legitimados por los adultos, espacios de rondas, juegos de discusión y opinión, espacios democráticos específicos, etc. Cuando un/a niño/a “estalla” se vuelve problemático, conflictivo con sus pares o con los adultos; cuando un/a niño/a grita, patalea, pega, cuando un/a niño/a tiene sus sentimientos a flor de piel, cuando un niño entristece, cuando no juega, cuando se vuelve apático/a, cuando no presta atención, también está diciendo algo sobre sus conflictivas, algo no está bien. La inadaptación nos debe interrogar a todos, como sociedad (Mannoni, 1996). A los adultos, familiares, profesionales de la educación, profesionales de la salud, en muchos casos nos cuesta ver esto como “síntoma” de algo más.

El envío de “invisibilidad” también nos toma a los profesionales, quienes en ocasiones respondemos al sufrimiento de los niños, sanitizando excesivamente las intervenciones, institucionalizando rápidamente las alternativas de ayuda, o reenviando a otros que decidan, oscilando entre la negación paralizante y la actuación omnipotente. Producto defensivo, en gran medida, de la movilización de ansiedades y el impacto que implica trabajar con esta problemática. (De León, 2003, p. 242)

En el caso de los considerados problemas conductuales y de aprendizaje Untoiglich (2014) sostiene que hay una creencia de que provienen de enfermedades biológicas o psicológicas y esto lleva a una constante derivación de parte de las escuelas a los sistemas de salud públicos y privados para “diagnosticar” niños.

### **3- UNA MIRADA A LA SALUD MENTAL EN LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA.**

#### **3.1 LA PATOLOGIZACIÓN**

Se van esbozando a lo largo de este trabajo algunas líneas de pensamiento que nos llevan a creer que las violencias que están viviendo hoy los niños, niñas y adolescentes (a nivel familiar, social e institucional) les producen mucho sufrimiento, lo que repercute directamente sobre su salud. Además estas mismas violencias naturalizadas originan concepciones sobre la niñez y adolescencia en distintos niveles de nuestra sociedad, logrando una aceptación de juicios, etiquetas y patologías para niños/as que no se adaptan a las normas, niños/as que “estallan”. Así producimos niños y adolescentes “enfermos”, “delincuentes”, “anormales”.

La idea de anormal surge a partir del siglo XIX antecedida por las figuras del monstruo humano, el individuo a corregir, el niño onanista, tres figuras que entre los siglos XVII y XVIII dieron lugar al surgimiento de distintos dispositivos disciplinares, jurídicos, morales y médicos, para reducirlos, encauzarlos y controlarlos. Se produce a partir de esto lo anormal, como lo raro y lo errado contrapuesto a lo normal (Foucault, 2007). “Anormal” concepto que, siguiendo a Vallejos (2009) marcará una frontera entre lo Mismo y lo Otro, “el resto” que no son como “yo”, son cada vez un grupo más grande de personas: locos, pobres, discapacitados de todo tipo, extranjeros, homosexuales, etc.

*(...)serán inventados y contruidos como anormales a partir de un trasfondo de expropiación del techo, la tierra, el trabajo, la ciudadanía, en un desplazamiento que se inició con las prácticas de control de la morfología y la conducta de los cuerpos y se ha ido modificando hacia un criterio de control, que enfatiza en las víctimas de una economía injusta y la privación y ya no señala exclusivamente a individuos, sino a grupos poblacionales. (Vallejos, 2009, p.96)*

Se entiende como “procesos de patologización” a los tránsitos que viven las personas dentro del mundo de las instituciones de control: médicas, sanitarias, psiquiátricas, educativas y sociales que los llevarán a un destino de marginación, discriminación y enfermedad, vinculado a las patologías que se les atribuyan y a sus tratamientos (Miguez, 2012). En el caso de los niños esto se manifiesta, por ejemplo, en una naturalización de que sus conductas son producidas por “tener” una patología o por no seguir su tratamiento médico (no tomar la pastilla diaria), pero también se manifiesta en sus cuerpos adormecidos, tensionados, silenciados producto de la intervención disciplinar (Miguez, 2012). Los procesos de patologización van mucho más allá de la medicina siendo sostenidos desde muchos otros sectores de la sociedad en la producción de discriminación y sufrimiento de quienes devienen sujetos patologizados y psiquiatrizados (Guattari y Rolnik, 2005).

### 3.1.1 Diagnósticos y Medicamentos

Hace varios años que en nuestro país ha tomado visibilidad en la sociedad, a través los medios masivos de comunicación y artículos científicos, la alta medicalización de la infancia y adolescencia. En la cotidianeidad de las instituciones educativas, de las familias y en los medios se han naturalizado etiquetas psicopatológicas hacia los niños, niñas y adolescentes. En el ámbito educativo se ve con frecuencia lo que a Untoiglich (2014) le despertó una investigación sobre la patologización de la vida: Niños que por presentar dificultades en la escuela o en el familiares son etiquetados y medicados, sin ser escuchados ni pensados en relación a su situación vital.

*Los inadaptados, que cada vez son más numerosos, deben ser considerados como un síntoma de la enfermedad de las instituciones. Se comienza a percibir que una formación que solo tiene por finalidad la producción y la competencia y a la vez que se concibe como proveedora de medios de vida, impide vivir (Manonni, 1981, P. 49)*

El MSP no tiene sistematización sobre cantidad de niños con patologías en Uruguay. Miguez (2012) sostiene que a nivel mundial los diagnósticos de Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) son entre un 3% y un 5% de la niñez y hay un 2% más con otros diagnósticos. En nuestro país el porcentajes es mucho mayor, un 30% de los niños en Montevideo, según la investigadora, poseen patologías y otros padecimientos como “problemas conductuales” que los llevan a consumir psicofármacos. Se desprende de esto una preocupación sobre la manera en que se está diagnosticando, patologizando y medicando a los niños, las niñas y jóvenes de nuestra sociedad. Estamos frente a lo que Untoiglich (2014) llama “medicalización de la vida”, abordando medicamente asuntos que no son médicos y definiéndolos como trastornos. Cabe preguntarse, siguiendo a Fernández Rivas y a Ruiz Velasco (2003), por qué se sigue patologizando problemáticas que están tan enraizadas con las condiciones de vida y de marginación en las que se encuentran los niños/as y sus familias. ¿Es que los profesionales sólo toman el camino de la medicalización como óptimo? ¿Será que es demasiado el tiempo que lleva otro tipo de abordaje? Mannoni (1981) manifiesta preocupación por el tratamiento técnico que reciben los padecimientos de los/las niños/as y la transformación en alienación que se hace de los mismos. Miguez (2012) dirá:

*Cuerpos pequeños que hacen al mundo de la niñez, y que si intentan expresar diferencias en las formas de ser, pensar y sentir, son disciplinados desde el mundo adulto de la manera más vulgar: se los empastilla. Esos cuerpos, las más de las veces plenos de energía y rebosantes de exaltación, quedan tirados sobre una butaca en el aula, inamovibles y desconectados de cualquier sensación. Pero ya no molestan. (p. 67-68)*

En la adolescencia, Efron (1997) sostiene que desde los inicios de la conceptualización de esta etapa se da una patologización, pues se la considera una etapa de normal anormalidad llena de males, de brutalidad, de inestabilidad extrema, una suerte de enfermedad en potencia, por lo que es necesario desde sus inicios controlarla y anularla bajo fundamentos psiquiátricos.

Otras preguntas que se desprenden de esta problemática son: ¿Qué consecuencias trae para los niños y niñas el diagnóstico de una patología y el consumo de psicofármacos? ¿Y para los adolescentes? ¿Para las familias? ¿Qué pasará con estos niños y niñas cuando no consuman más psicofármacos? ¿Y cuando lleguen a adultos? ¿Cómo manejarán sus emociones?

La medicalización y patologización no tiene distinción entre realidades sociales y culturales, niños de escuelas públicas, privadas y de todos los barrios son medicados diariamente para ser tranquilizados, silenciados y sujetos.

*Medicar cuerpos infantiles con psicofármacos dejándolos inertes y sin sensaciones y expresiones lejos está de promesas emancipatorias, sino más bien estaría remitiendo a una racionalidad instrumental moderna de sujeción de los sujetos por los sujetos mismos, a través de dispositivos cada vez más mediados por el saber/poder unidireccionalizado (proceso de medicalización) bajo la falacia del “bien colectivo”. (Miguez, 2012, p. 22)*

Miguez (2012) manifiesta que la medicina y específicamente la psiquiatría se inmiscuye y controla todos los ámbitos de nuestra vida, utiliza la escuela como centro privilegiado de control social de los niños. A través del comportamiento escolar se identifican las patologías, permitiendo señalar cuáles niños y niñas son educables y cuáles no. Mannoni (1981) afirma que la misión de la psiquiatría parece ser adaptar personas a las necesidades de la sociedad de producción. Todo el saber teórico de esta disciplina se pone al servicio de las ideas de rendimiento y eficacia y esto tiene efectos en los programas escolares y en las instituciones sanitarias. Los diagnósticos paralizan a las/os niñas/os y adolescentes en un lugar de enfermas/os y de alguna forma las y los responsabilizan por su situación, así se dirá que tal o cuál niña/o no puede hacer algo porque es hiperactiva/o. En la investigación desarrollada por el Grupo de Estudio Sobre Discapacidad, encuentran que las demandas de “normalización” provienen del personal de centros educativos, formales o informales y de los padres o referentes adultos principalmente. Se encuentra en la medicación -en el caso de esta investigación específicamente el metilfenidato- la “solución mágica” para los trastornos de conducta (Miguez, et al., 2006). Se tratará entonces de controlar la situación medicando y

suponiendo niñas/os patológicos, sin preguntarnos qué dicen las conductas de ellas/os (Untoiglich, 2014)

### **3.2 PRESTACIONES DE SALUD MENTAL EN EL MARCO DEL SNIS**

Es necesario reflexionar acerca de las posibles alternativas de atención a estas problemáticas que se vienen desarrollando y que inciden sobre la subjetividad de niños, niñas y adolescentes. La legislación específica sobre salud mental que en rige en nuestro país es la ley 9.581 del año 1936, conocida como la ley del psicópata, que refiere a la asistencia que deben recibir quienes tengan trastornos psíquicos, una ley que hoy es obsoleta por basarse en un modelo totalmente manicomial y por ser anterior a la Declaración Universal de los derechos Humanos. Por otro lado en el año 1948 se promulga la ley 11.139 que crea el “Patronato del Psicópata” centro que se encarga de la protección y asistencia de los considerados enfermos mentales. La ley 16.095 promulgada en 1989 establece la protección de las personas con discapacidad. Con el paso de los años nuestro país ha adherido a muchos documentos internacionales que lo comprometieron a cambiar la orientación de la atención en salud mental, entre ellos la Declaración de Caracas (1990), un hito para latinoamérica, los Principios de Brasilia (2005) y el Consenso de Panamá (2010). Documentos que parten desde el reconocimiento de los derechos humanos y que ponen énfasis en la atención comunitaria. El Programa Nacional de Salud mental, del año 1986, fue impulsado desde distintos sectores de la sociedad como organizaciones de familiares de personas con distintos trastornos de salud mental, la UdelaR, militantes y gremios, entre otros. Con el programa se inaugura el comienzo de una serie de políticas públicas focalizadas en la salud mental, en el año 2005 fue actualizado con un nuevo documento que manifiesta los cambios sociales existentes hasta ese momento. Sufrimientos vinculados entre otros al estrés, la inadaptación, la soledad, el consumo abusivo de drogas, incertidumbre laboral y el desempleo, son temas cada vez más frecuentes en la atención en salud mental. A esto se suma la violencia creciente (social, familiar y el maltrato infantil, entre otros).

*Los espacios de crecimiento y de formación de los seres humanos, la familia, los ámbitos de convivencia e intercambio creativo y recreativo y la actividad laboral, resultan fuertemente perturbados y hasta desmantelados, afectando especialmente a niños, jóvenes, mujeres y adultos mayores. (PNSM-MSP, 2005, p.157)*

El Programa Nacional de Salud mental introduce tres cambios importantes en la atención a la salud mental en nuestro país: La tendencia al trabajo en centros de salud comunitarios, el

desarrollo de unidades de salud mental en hospitales generales y reestructuración del Hospital Vilardebó y las Colonias de forma de lograr un nuevo modelo de atención (Ginés, 2013, en De León coord.). A partir del programa se suscitaron paulatinamente muchos cambios en la atención en salud mental como fueron la apertura de centros de rehabilitación, el despliegue de los centros de salud mental, el desarrollo de la atención en el interior del país, la internación en hospitales generales, entre otros. Desde el año 2005, con el primer gobierno del Frente Amplio, se comienza a pensar en el Sistema Nacional Integrado de Salud (SNIS) que se concreta en el año 2007 (Ley Nº 18.211). La salud en el SNIS se considera desde una perspectiva integral, se pone énfasis en la prevención y promoción de salud, en la accesibilidad, la participación de los usuarios y trabajadores en el diseño de las políticas de atención, se consideran los derechos de los usuarios y un sistema solidario de financiamiento de la salud.

Específicamente el Plan de prestaciones en salud mental en el SNIS (2011) propone para la atención de niños, niñas y adolescentes un trabajo multidisciplinario con énfasis en las áreas de prevención y promoción así como en rehabilitación, superando el modelo asilar y discriminatorio. Desde el SNIS se considera que la enfermedad no es sólo un padecimiento individual sino que está directamente vinculado al entorno social y familiar. Se manifiesta la importancia de una atención eficaz para que los padecimientos de salud mental infantil y adolescente no pasen a ser mayores ni se prolonguen en el tiempo, pero se reconoce una falta de atención y respuesta desde los servicios de salud a la demanda de las problemáticas en estas etapas. Según datos que maneja el SNIS entre un 10 y 15% de los niños y adolescentes que padecen trastornos mentales o de comportamiento pueden llegar a tenerlos permanentemente si no consiguen asistencia a tiempo. La atención de los grupos más vulnerables o en situaciones de riesgo debe ser una prioridad, por esto el plan de prestaciones para el período 2011-2015 considera abordajes familiares, individuales y grupales. La información disponible acerca de las modalidades de estas prestaciones indican que existen intervenciones grupales, o grupos talleres gratuitos hasta en 12 sesiones anuales; atención psicoterapéutica individual, grupal o de familia hasta 24 sesiones anuales con un copago preestablecido; y atención psicoterapéutica individual y/o grupal hasta 48 sesiones con un copago menor a la atención psicoterapéutica, considerando extenderse a 144 sesiones en casos discapacidad física, mental o trastorno del espectro autista.

*Atender a niños y adolescentes en un ámbito adecuado, distinto a un hospital psiquiátrico, organizado en función de las necesidades especiales de este grupo particular, posibilita aplicar técnicas y metodologías renovadas en función de las nuevas*

*problemáticas que presentan las familias del siglo XXI. Las nuevas configuraciones vinculares dan cuenta de formas diversas de relación entre los miembros de una familia y también se han modificado las relaciones sociales a partir de las transformaciones socio-culturales producidas en estos últimos años. (Barg, 2006, p.13)*

Gonzalo Percovich (2011) trae algunos puntos a pensar vinculados con el Plan de prestaciones del Programa Nacional de Salud Mental en el marco del SNIS. Entre otras cosas hace una crítica sobre el enfoque únicamente médico que tiene este y el posicionamiento desde las patologías, generalizando las situaciones.

*Si la subjetividad es nómada en tanto territorial, en tanto transportada por aconteceres que siempre están a punto de suceder, entonces, allí no hay lugar para la unificación simplificante. La subjetividad entonces, entiendo, se construye en ese microclima social que resiste a cualquier pretensión de regulación, de ordenamiento territorial que no respete el que la propia subjetividad social produce. Los manuales internacionales de psiquiatría borran de un plumazo la compleja trama geográfica de los territorios nacionales, o más bien la soberanía de los grupos que parecen tener un decir propio (Percovich, 2011, p.3)*

Cabe destacar que las prestaciones consideran la atención en modalidad de trabajo grupal, un punto importante a la hora de trabajar con las problemáticas de la etapa adolescente, donde muchas veces el grupo de pares permite procesos identificatorios y ayuda a mostrarse naturalmente (Gentile-Ramos, 1988). A su vez, como describen Fernández y Monetti (2012) se trabaja en el fortalecimiento de los vínculos saludables entre pares, trabajando las problemáticas propias de la edad así como los ya mencionados problemas de consumo de sustancias psicoactivas y patologías psiquiátricas.

Por otro lado, INAU en convenio con ASSE, cuenta con algunos Centros de Medio Camino de tiempo completo y residencias transitorias (hasta 2 años) que buscan brindar tratamiento a niños, niñas y adolescentes que necesitan atención psiquiátrica. No hay mucha información al respecto de los mismos. Algunos de los centros de atención psiquiátrica a su vez integraron adolescentes con consumo problemático de sustancias, pues esta población durante muchos años fue creciente y no había dispositivos especializados para su atención integral. Las estrategias que se piensan interdisciplinariamente en estos centros son individualizadas para cada interno, tratando de trabajar también con el compromiso de la familia. Además del INAU en la atención a niños y niñas hay múltiples organizaciones, dependientes de fundaciones o de iglesias que han tomado mucha relevancia en la atención cotidiana de niños, niñas y adolescentes conveniando con distintas entidades estatales. Sobre los centros de atención a la

discapacidad de INAU, cabe señalar que muchos de las personas que allí se atienden son mayores de edad, en el 2013 eran más de 800 los adultos que allí se atendían (El Observador, 29/12/13). Esta situación se da en el marco del CNA el cual establece que las personas con discapacidad internadas en INAU “podrán permanecer bajo su protección siempre y cuando no puedan ser derivados para su atención en servicios o programas de adultos” (CNA, 2004, Art 68) pero se desprende de esto una problemática vinculada a la ausencia de posibilidades para quienes no pueden valerse autónomamente en la vida social. Esta problemática será uno de los focos que el Sistema Nacional Integrado de Cuidados pretende solucionar o por lo menos paliar. En poco tiempo en nuestro país se estará iniciando la implementación del Sistema Nacional Integrado de Cuidados, un componente que será fundamental en la matriz de protección social, se aspira con este Sistema a una mejora calidad del cuidado de, entre otros, los niños y niñas. Favoreciendo así a las familias, de forma que estas puedan tener los hijos que desean, sin que esto genere problemas en la vida familiar-laboral. Además se plantea que el Sistema considere el desarrollo económico del país a largo plazo, entendiéndose que tener mejor capacidad de cuidado en la primera infancia repercutirá sobre el proceso de desarrollo, la educación, el acceso al mercado de trabajo y la distribución de la riqueza a largo plazo (ROU, 2015). Etchebehere (2012) sostiene la importancia de que las políticas públicas estén dirigidas a la primera infancia manifestando que generar igualdad de condiciones para todos los niños y niñas desde su nacimiento es un buen camino para cortar con la reproducción de la pobreza y la inequidad social. Además invertir económicamente en esta etapa tiene mejores efectos que hacerlo posteriormente en jóvenes que se encuentran en situación de pobreza. Se proyectan políticas que contemplaran mayores coberturas y ofertas en atención a niños y niñas de 0 a 12 años, con énfasis en la franja de 0 a 3 años; mayores capacitaciones para el personal destinado a cuidar a los niños/as y la propuesta de brindar cuidado a los cuidadores, entre otras cosas. (ROU, 2015).

Sintetizando, a nivel de país parece haber una continuidad en la preocupación por la mejora de políticas públicas y modalidades de atención para trabajar con las problemáticas actuales que niños, niñas, adolescentes y sus familias sufren. El marco institucional parece existir, serán los profesionales quienes deberán pensar cómo desarrollar dispositivos realmente eficaces, que promuevan una mejora en el desarrollo de la salud de niños, niñas y adolescentes. Parece hacerse necesario, para esto, pensar en los tiempos dedicados realmente a la atención y la escucha de las problemáticas que sufren las infancias y las adolescencias en el siglo XXI.

## **4- LA CONSTRUCCION DE OTRO MUNDO POSIBLE**

### **4.1 HACIA LOS PROCESOS DE SUBJETIVACIÓN**

Pedernera (2011) manifiesta que hay en nuestro país una rápida aceptación de la Convención de los derechos del niño y posteriormente del Código de la Niñez y la Adolescencia. Entiende que hay mucha difusión en términos discursivos, pero que esto no tiene efectos en las realidades que viven diariamente los niños, niñas y adolescentes, quienes continúan viviendo en condiciones de pobreza y siguen siendo identificados con la violencia que se vive en las calles. Violencia social o inseguridad que es incrementada permanentemente por los medios de comunicación. Plantea: “Los medios de comunicación amplifican aquellos actos de agresiones interpersonales y dejan en segundo plano la violencia estructural y la simbólica” (Pedernera, 2011, p.39)

Guattari y Rolnik (2005) afirman que la subjetividad producida por el capitalismo trae consigo muchas posibilidades de desvío, de reapropiación. En el caso de los niños, niñas y adolescentes, se entiende que hay que permitir que encuentren esta posibilidad, pues al estar tan gobernados por el mundo adulto las posibilidades de desvío se reducen. Se hacen necesarios dispositivos de intervención que, partiendo de una perspectiva de derechos, permitan que los niños, niñas y adolescentes produzcan sus propios procesos de subjetivación, que se construyan a sí mismos. Esto, como ya se dijo, nunca será independientemente del contexto histórico-social y los dispositivos destinados a diagramarlos, pero si no habilitamos una grieta de autoafirmación jamás les permitiremos procesos de subjetivación “libres”. Se entiende aquí, siguiendo a Anzaldúa Arce (2012) que niños/as y adolescentes se construyen siendo, en los distintos vínculos que generan con las instituciones, la sociedad y consigo. Se construyen en sus experiencias. Pedernera (2011) trae como un punto a reflexionar el hecho de la imposibilidad que tienen los niños/as de armar un proyecto colectivo en la lucha por hacer cumplir sus derechos, el niño está solo frente a sus derechos. Si no hacemos algo desde nuestra adultez para que se afirmen como seres relacionales, el autor sostiene que reafirmaremos las ideas de Marx acerca de que los derechos sirven para sostener un esquema de dominación por tomar al hombre en su faceta individualista.

En este sentido, se entiende que el trabajo que se viene desarrollando hace varios años en el barrio Bella Italia, en la Organización Social Unión Ibirapitá<sup>1</sup>, donde se trabaja con los niños y

---

<sup>1</sup> Trabajo enmarcado en experiencias de Extensión Universitaria, en coordinación con el Programa Integral Metropolitano y el Espacio de Formación Integral: “Salud Mental y Participación”.

adolescentes de la comunidad, en talleres recreativos y expresivos es un ejemplo de una búsqueda por parte de los adultos que allí estamos de generar nuevos espacios donde los niños y niñas puedan buscar canales de comunicación colectivos, en el juego, en el encuentro, en las conversaciones, donde puedan denunciar y enunciar situaciones que viven, que sufren y que gozan, en un contexto social que se encuentra bastante fragmentado. Es un espacio de trabajo desde una perspectiva de derechos, tratando de que la participación de los niños haga al espacio, incida en la propuesta. Como universitarios es un gran desafío, ubicarnos en otra realidad social, distinta a la nuestra y lograr producir un espacio donde los modos de vincularse sean más saludables. Con bastante insumo teórico -pero siempre insuficiente-, salimos a darnos de lleno con una realidad donde los niños/as y adolescentes están hartamente violentados, salimos con un compromiso profundo y sosteniendo la importancia de aprender con los otros en el medio social, no solamente desde las aulas y los textos.

*Si queremos que la psicología realice algún aporte significativo a la historia de nuestros pueblos, si queremos contribuir al desarrollo de los países latinoamericanos, necesitamos replantearnos nuestro bagaje teórico y práctico pero desde la vida de nuestros propios pueblos, de su sufrimiento, sus aspiraciones y luchas. (Martín-Baró, P.6:1986)*

Se hace necesaria, como universitarios, técnicos y/o educadores una praxis como la entiende Paulo Freire (2008):

*Praxis es reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo. Sin ella es imposible la superación de la contradicción opresor-oprimido. La superación de ésta exige la inserción crítica de los oprimidos en la realidad opresora con la cuál objetivándola actúen simultáneamente sobre ella” (p.46)*

Siguiendo a Efron (1997) se entiende que los saberes, las disciplinas, que se refieren a la subjetividad adolescente -así como a la de los niños y niñas-, deben reconocer que siempre lo harán desde una parcialidad, pues la subjetividad está siempre en proceso de construcción y nunca es absoluta.

Cabe preguntarse entonces ¿Cómo se compone la existencia de espacios donde niños, niñas y adolescentes puedan producir procesos de subjetivación? Se desprende de este trabajo que un factor fundamental para producir estos espacios es la importancia de que los derechos de niños, niñas y adolescentes sean posibilitados por los adultos y apropiados por niños, niñas y adolescentes, en lo posible promoviendo espacios colectivos. Kazi y Pellegrini (2003) dirán:

*El sujeto histórico social es siempre sujeto en situación contextual, siendo deseable que pueda modificarla modificándose. La potencialidad de apropiación de tal relación dialéctica entre el ser social histórico y la realidad, se materializa si y sólo si se crean de manera permanente redes vinculares que abran los campos de existencia de la grupalidad instituyente. (p.211)*

Se hace necesario otorgar visibilidad a las vivencias de la infancia y adolescencia así como permitir el despliegue de las potencialidades que estas etapas tienen. Siguiendo a Etchebehere (2012) en la primera infancia (UNICEF sugiere que esta etapa se considere desde el nacimiento hasta los 8 años de edad) lo que demandan los niños y niñas es: atención en las necesidades básicas (alimentación, higiene, protección, experiencias de placer y bienestar); afecto, para crecer de la mejor forma física y emocionalmente; juego, tiempo y espacio donde pueda intercambiar con el mundo y fantasear; por último experiencias ricas con el mundo que incluyen investigar, experimentar y curiosear. Así cada niño/a desarrollará el conocimiento del entorno, el significado de las cosas, sus intereses, su motricidad, la comunicación y la empatía, siempre desde su singularidad, sus posibilidades y su proceso de autonomía.

La preocupación por la medicalización y patologización de la infancia hace necesario considerar en todos los ámbitos donde la niñez y la adolescencia se desplieguen, espacios de prevención y promoción de salud. Para esto es necesario, como trabajadores en el ámbito de la educación o de la salud, como familiares, vecinos y ciudadanos, poder preguntarnos sobre nuestra incapacidad de crear espacios que sean realmente inclusivos para todos los niños/as y adolescentes, desde las diferencias que estos/as tengan. También preguntarnos sobre nuestra necesidad de ver a todo niño/a y adolescente tranquilo, quieto, sin “molestar”, y sobre la demanda de medicamentos para aplacar cualquier actitud diferente (Miguez, et al., 2006). Entiendo que nuestro trabajo no debe ser ingenuo; a veces no son del todo claros nuestros objetivos, pero sí hay un trasfondo ético que está presente siempre. Como parte de la sociedad, producimos y reproducimos un tipo de niño, un modelo de infancia y así también lo hacemos con la adolescencia. Está en nosotros si esto continúa así o cambia. Educar siempre implica educar desde un lugar e implica cuestionarse por los caminos que tomamos, los caminos que habilitamos, mostramos y transitamos.

Generalmente los espacios donde los niños, niñas y adolescentes pueden expresarse sinceramente, sin ser juzgados o reprimidos, son pocos. En el trabajo que se viene

desarrollando desde los talleres de expresión plástica en el ámbito no formal<sup>2</sup> se puede apreciar lo liberador que es este espacio para quienes por allí transitan. Un espacio donde circulan más de 250 niños, niñas y adolescentes semanalmente, con sus realidades, sus problemáticas, con sus alegrías y tristezas. Se comprende aquí que la expresión plástica se compone de múltiples herramientas que fortalecen la capacidad creativa y motriz, permitiendo que se desarrolle una vía de expresión, un lenguaje distinto a la palabra y el juego. Arno Stern (1977) manifiesta que los recursos plásticos permiten al sujeto generar un movimiento de apertura hacia el exterior, facilitando y favoreciendo la expresión del mismo. Cabe aclarar que el taller no tiene intención terapéutica pero parecen producirse en él efectos terapéuticos, sanadores. “el trabajo con la materia amorfa, la doble posición activa y contemplativa, la riqueza de las sensaciones kinestésicas y visuales, el esfuerzo de la creación imaginaria, todo contribuye al surgimiento de la emoción” (Paín y Jarreau, 1995, p.77)

En este mismo sentido, la experiencia que se viene desarrollando es el Espacio Terapéutico Grupal con niños y niñas que funciona en el marco del Centro Reina Reyes<sup>3</sup> permite canales de comunicación entre los adultos (tallerista, psicomotricista y psicólogo) y los niños y niñas. Dispositivo de atención que utiliza para su desarrollo mediadores expresivos plásticos, donde la expresión plástica es concebida como plantea Sbrocca (2004) focalizando en el proceso creador de los niños, entendiendo que el proceso de creación ya es un medio de comunicación con el sujeto mismo y con el terapeuta. Fidel Moccio, quien hace muchos años trabaja con terapias expresivas, plantea la importancia de llegar a un “estado creativo” donde se desbloqueen los códigos vinculados al acceso a la cultura y se produzca una sensibilidad abierta que permita a la persona conectarse con el adentro y el afuera. (Moccio, 1991)

Siguiendo a Guattari y Rolnik (2005) se puede entender el trabajo realizado en estos talleres, así como también el que se mencionó anteriormente realizado en el enclave de Unión Ibirapitá, como procesos micropolíticos, invisibles casi, pero que posibilitan para todos nosotros otros modos de existencia posibles. No va a solucionar la vida a los niños, niñas, y adolescentes, tampoco la nuestra, pero permitirá nuevos modos de pensarnos, conexiones y referencias diferentes a las que posibilitan otros espacios y quizás por esto también, por qué no,

---

<sup>2</sup> Se trabaja en el barrio Villa Española, en las instalaciones del Colegio Federico Ozanam, desde el programa Club de Niños (INAU en convenio con Fundación Niños con Alas) y el Espacio adolescente. A ambos programas asisten adolescentes y liceales de distintas escuelas y liceos cercanos.

<sup>3</sup> El Centro de Habilitación/Rehabilitación Comunitario Reina Reyes, es un centro interdisciplinario que funciona en el barrio Paso de la Arena, atendiendo casos derivados de la Mesa de Educación y Salud de Tres Ombúes y aldeaños.

prevención a nivel de la salud. Se entiende aquí, siguiendo a Spinoza a través de Deleuze (2011) que siendo todos nosotros composiciones de relación, debemos proponer a la infancia y adolescencia buenos encuentros, encuentros que nos compongan, donde nos potenciemos. Habiendo visto toda la violencia, maltrato, abandono y falta de visibilidad que está viviendo la niñez y la adolescencia, es necesario posicionarnos éticamente frente a ellos desde el encuentro, tratando de componer los mejores encuentros posibles, que produzcan pasiones alegres.

Se desprende de esto la necesidad de poder adquirir nuevos sentidos permanentemente sobre nuestra práctica y sobre nuestra existencia, logrando potenciarnos y acercarnos a los otros para poder trabajar con ellos, no sobre ellos, para dialogar en el sentido en que lo entiende Freire (1971), en una relación horizontal que se nutre del amor, humildad, esperanza y confianza. Retomando entonces algunos planteos desarrollados anteriormente, se afirma aquí la importancia de posicionarnos política y éticamente ante el trabajo con niños y niñas, adolescentes, desde el rol que nos toque asumir. La dimensión política estará dada por un fuerte posicionamiento en contra de las prácticas que nos someten a todos -incluidos niños, niñas y adolescentes- a un sistema alienante, que nos transforman en sujetos pasivos, que aplaquen nuestras potencias transformadoras. Será un enfrentamiento incluso con nuestras propias contradicciones y limitaciones. Se propone una ética del encuentro, asumiendo y potenciando la diversidad existente entre los humanos, trabajando desde una perspectiva de derechos, tratando de desplegar canales que hagan posible que niños y adolescentes desarrollen sus propios procesos de subjetivación instituyentes, la creación de nuevos universos referenciales, constituidos por intercambios que les y nos permiten romper con estructuras subjetivas ya cristalizadas (Guattari, 1996). Resingularización que estará dada por nuevos posicionamientos de los distintos componentes subjetivos que se manifiestan a través de la familia, educación, el ambiente, el arte, los medios de comunicación, pero que también incluyen el deseo y la direccionalidad que los niños y adolescentes quieran y puedan, desde su potencialidad darse.

## **5- REFLEXIÓN CRÍTICA**

Los procesos de subjetivación son fenómenos muy complejos, muy dinámicos, que se producen en una temporalidad que es irregular, no lineal, pero parecen tener siempre, siguiendo a Efron (1997), dos caracteres comunes: La presencia del “otro” (personas, instituciones, sociedad) y la idea de “construcción”, de algo que se “hace haciendo/siendo”. Los niños, niñas y adolescentes están muy restringidos por el mundo adulto en la producción de su subjetividad, debido a los dispositivos de control y disciplinamiento a los que los sometemos. Una posible solución, como ya dijimos, está en nosotros: permitir la construcción de espacios micropolíticos que habiliten procesos de subjetivación. Se puede pensar aquí en la dimensión estética que acompaña esta propuesta como una apuesta al encuentro con la potencia creadora, un despliegue que se componga desde nuestra afectividad, nuestro sentir. Para esto como sugieren Kazi y Pellegrini (2003) es necesaria la existencia del deseo de transformación, esto será tanto por parte de los adultos como de los niños/as y adolescentes, en un apuesta a hacerlos creadores de sus propio destino (Gentile-Ramos, 2002). Tomando aquí las ideas de Guattari (1996) se entiende esencial la producción de una subjetividad que “autoenriquezca de manera continua su relación con el mundo” (p.35).

Parece hacerse necesario, desde las políticas públicas, fortalecer al grupo familiar, trabajar en la restitución de los derechos humanos en este ámbito, responsabilizar a las familias del cuidado de de niños, niñas y adolescentes y facilitar el acceso a bienes materiales básicos, entendiendo que es una muy importante institución de producción de subjetividad (Molas, 2009). Parece ineludible concientizar acerca de la necesidad de afecto y de tiempo que necesitan los niños, niñas y adolescentes y disminuir la situaciones de violencia intrafamiliar “La carencia de un aporte afectivo, la ausencia de una adquisición suficiente de experiencia y la falta de contactos sociales caracterizan -con frecuencia- la vida de los niños colocados en instituciones” (Gentile-Ramos, 1988, p. 479). Quizás debemos buscar alternativas para acompañar más a la familia desde los distintos equipos de trabajo que se encuentran en territorio (institucionales/estatales). No se propone decirle al otro cómo vivir, sino acompañar en la búsqueda de posibles formas de acción/reacción para evitar potenciales desbordes familiares. Hoy la familia parece estar, en muchos casos, alienada por la vertiginosidad del mundo actual, perdiendo el potencial lúdico, creativo y educativo que podría permitir crecer más felices y sanas a las nuevas generaciones. Puede jugar un papel muy importante en el fortalecimiento de la autonomía de los niños y adolescentes. Sin embargo se percibe que la infancia y la adolescencia parecen pasar menos tiempo en familia, estar en mayor soledad, a la

deriva, conectados al mundo cibernético, cada vez inventando menos juegos, teniendo menos espacio y contacto social.

A si mismo parece hacerse necesario reflexionar constantemente acerca de la problemática de la patologización y la medicalización de niños/as y adolescentes. En donde no solo el sistema médico y los laboratorios tienen responsabilidad directa, sino que estos están muy apoyados por las instituciones educativas, que en vez de cuestionarse las fallas del sistema homogeneizante, incrementan la exclusión al encontrar frecuentemente como única alternativa posible para los niños y adolescentes “desviados” la sugerencia de visitas al psiquiatra (Miguez et al., 2006). Cabe retomar algunas preguntas que el Grupo de estudio sobre discapacidad se hace en relación a cómo surge el problema y dónde esa la responsabilidad:

*¿En los niños/as y adolescentes que violentan porque se despiertan a los golpes, o en los responsables de que eso suceda? ¿En los niños/as y adolescentes que se mueven y que se “desconcentran” o la responsabilidad está en la incapacidad de crear nuevos espacios que cubran las necesidades de todos? (Miguez, et al., 2006, p.52)*

A estas preguntas se agrega nuevamente ¿Qué pasará cuando estos niños y adolescentes se transformen en adultos? Mannoni (1996) dirá que el joven que fue considerado “anormal” en el pasado deberá hacer un doble movimiento

*el de la infancia a la adultez, pero también el que lleva de la condición de discapacitado a la de sujeto así llamado normal. Debe ganar doblemente su independencia para tener derecho a administrar su propia vida y acceder a un empleo, a una función en la sociedad. (p.42)*

Para finalizar cabe aclarar aquí que quien escribe este trabajo también tiene dificultades para comprender a la infancia “revoltosa”, a la adolescencia “ruidosa” y “rebelde”, también pierde la paciencia, se enoja y levanta la voz. No se pretende mostrar recetas mágicas de soluciones que no se tiene. Tampoco venerar ninguna etapa de la vida. Se propone reflexionar acerca de la multiplicidad de realidades que se desarrollan en un mismo espacio-tiempo, el sufrimiento y la violencia en la que convivimos, nuestro quehacer cotidiano y su incidencia en los procesos de subjetivación y singularización de niños, niñas y adolescentes. Retomando la sugerencia de Gentile-Ramos (2002) de hacer una apuesta a la esperanza, en el presente trabajo se exhorta a otorgar mayor visibilidad a los niños, niñas y adolescentes, a confiar en sus potencialidades, a permitir su crecimiento y su singularización, sin abandonar pero sin dogmatizar tampoco. En una sociedad que parece estar cada vez más fragmentada, abandonada y polarizada se hacen

necesarios espacios que tiendan a la producción de la alegría desde el encuentro potenciador en el sentido Spinoziano.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Agamben, G. (2011) ¿Que es un dispositivo? En: Sociológica. Vol.26 no.73 México may./ago. 2011. Recuperado de:

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S018701732011000200010&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S018701732011000200010&script=sci_arttext)

Anzaldúa Arce, R. (2012) Infancias y adolescencias en el entramado de los procesos de subjetivación. En: Tramas, año23, Vol.36, Junio-2012, pp. 177-208.

Arteaga Botello, N. (2008) Vulnerabilidad y desafiliación social en la obra de Robert Castel. En: Revista Sociológica, año 23, número 68, septiembre-diciembre de 2008, pp. 151-175.

Barg, L. (Coord.) (2006) Lo interdisciplinario en Salud Mental. Niños, adolescentes sus familias y la comunidad. Espacio editorial, Buenos Aires.

Barran, J. P. (1992) Historia de la sensibilidad en el Uruguay Tomo I. Banda Oriental, Montevideo.

Barran, J.P. (2011) Historia de la sensibilidad en el Uruguay Tomo II. Banda Oriental, Montevideo.

Beloff, M. (1999). Protección integral de los derechos del niño y de la situación irregular: un modelo para armar y otro para desarmar. *Justicia Y Derechos Del Niño*, 1, 9–22. Recuperado de: [http://www.unicef.org/argentina/spanish/ar\\_insumos\\_PEJusticiayderechos1.pdf](http://www.unicef.org/argentina/spanish/ar_insumos_PEJusticiayderechos1.pdf)

Bordieu, P. (2002). La “juventud” no es más que una palabra. En: Sociología y cultura (pp. 163-173). México: Grijalbo, Conaculta.

Canetti, A.; Rudolf, S.; Garay, M.; Gonzalez, P.; Maltegni, R.; Miraballes, M. (comps.) (1996) Salud mental en atención primaria de la salud: evaluación de los impactos de una praxis interdisciplinaria a nivel poblacional. Oficina del libro AEM, Montevideo.

Carril, E; Molas, A (2003) Lo privado es público. La violencia en el ámbito familiar. En: VI Jornadas de Psicología Universitaria. Psicolibros. Montevideo

Casas, F. (1998) Infancia: Perspectivas psicosociales. Ed. Paidós, Barcelona.

Corea C., Lewkowicz, I. (1999) *¿Se acabo la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez.* Editorial Lumens Humanitas, Buenos Aires.

De León, N. (2003) Maltrato infantil: sobreviviendo en una lucha desigual. En: VI Jornadas de Psicología Universitaria. Psicolibros. Montevideo.

Deleuze, G. (1990) Post-scriptum sobre las sociedades de control. En: Revista Polis  
Recuperado de:

file:///C:/Documents%20and%20Settings/admin2/Mis%20documentos/Downloads/polis-5509-13-post-scriptum-sobre-las-sociedades-de-control.pdf

Deleuze, G. (2011) En medio de Spinoza. Cactus, Buenos Aires.

Dolto, F (1986) La causa de los niños. Paidós, Buenos Aires.

Donzelot, J. (1998) La policía de las familias. Ed. Pretextos, Valencia.

Efron, R. (1997) Subjetividad y adolescencia. En: Konterllnik, I. y Jacinto, C. (Comps) Adolescencia, pobreza, educación y trabajo. Ed. Losada, Buenos Aires.

Eira, G. (1997) Palabra, grafía y subjetividad. Fichas de Multiplicidades, Montevideo.

Etchebere, G. (2012) Los derechos de los bebés a cuidados de calidad. En: Revista de la Asociación de psiquiatría y psicopatología de la infancia y la adolescencia (APPIA) Nº 21 Diciembre 2012, Uruguay. pp.90-99

Fernandez Meerovich, A.; Monetti Roselló, D. (2012) El espacio de intercambio adolescente dentro de las nuevas prestaciones del plan de salud mental del MSP. En: Revista de la Asociación de psiquiatría y psicopatología de la infancia y la adolescencia (APPIA) Nº 21 Diciembre 2012, Uruguay pp.110-122

Fernandez Rivas, L. y Ruiz Velasco. (2003) ¿ Es posible la prevención en salud mental? En: Jáidar Matalobos, I. (comp) Convergencias en el campo de la subjetividad. Casa Abierta al tiempo. México. pp. 23-52

Freire, P. (1971) *La educación como práctica de la libertad*, Ed. Tierra Nueva, Montevideo.

Freire, P. (2008) *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, Buenos Aires.

Foucault, M. (2005) *El poder psiquiátrico*. Fondo de Cultura económica, Buenos Aires.

Foucault, M. (2007) *Los anormales*. Fondo de Cultura económica, Buenos Aires.

Gentile-Ramos, I. (1988) *Puericultura y pediatría social*. Librería médica editorial, Montevideo.

Gentile- Ramos, I. (2002) *Archivos de pediatría del Uruguay vol 73 n°3*. Montevideo. pp. 123-125

Ginés, M.A. (2013) *Salud Mental en la perspectiva del Sistema Nacional Integrado de Salud*. En: De León, N. (coord.) (2013) *Salud Mental en debate. Pasado, presente y futuro en las políticas en salud mental*. Psicolibros Waslala. Montevideo.

Giorgi, V. (2008) *Seguridad e inimputabilidad. Los peligros de un discurso recurrente*. En: *Espacio Abierto. Revista del Ciej- Afju.*, Nov 2008, Montevideo.

González, R.; Molinares, I. (2013) *Conflicto y violencias en Colombia*. En: Barreira,C.; Gonzalez Arana,R.; Trejos, L. (Comp.) *Violencia política y conflictos sociales en América Latina*. Ed. Universidad del norte - CLACSO, Colombia. pp. 9-29

Guattari, F. (1996) *Caosmosis*. Ed. Manantial. Buenos Aires.

Guattari, F. y Rolnik, S. (2005) *Micropolítica: Cartografías del deseo*. Tinta Limón, Buenos Aires.

Instituto Alfredo Vázquez Acevedo (IAVA) (2015) <http://iava.edu.uy/historia.htm>

Illich, I. (2009) *La sociedad desescolarizada*. Tierra del Sur, Buenos Aires.

INAU-PROPIA (2015) <http://www.inau.gub.uy/index.php/component/k2/item/1872-programa-de-participacion-infantil-y-adolescente-propia>

Kazi, G.; Pellegrini, P. (2003) Subjetividad y aparato psíquico: acerca de quietudes e inquietudes. Recuperado de: <http://www.revistas.usp.br/psicosp/article/view/42231/45904>

Ley N° 11.139 (1948) Patronato del psicópata. Recuperado de: <http://www.impo.com.uy/bases/leyes/11139-1948>

Ley N° 16.095 (1989) Sistema de protección integral a las personas discapacitadas. Recuperado de: <http://www.impo.com.uy/bases/leyes-originales/16095-1989/1>

Ley N° 17.823 (2004) Código de la niñez y la adolescencia. Recuperado de: <http://www.parlamento.gub.uy/leyes/ley17823.htm>

Ley N° 18.211 (2007) Sistema Nacional Integrado de Salud. Recuperado de: <http://www.parlamento.gub.uy/leyes/AccesoTextoLey.asp?Ley=18211&Anchor=>

López, A.; Palummo, J. (2013) Internados. Las prácticas judiciales de institucionalización por protección de niños, niñas y adolescentes en la ciudad de Montevideo. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia -UNICEF -Fundación Justicia y Derecho, Montevideo.

Mannoni, M. (1981) La educación imposible. Siglo XXI, Mejiro.

Mannoni, M. (1996) ¿Qué ha sido de nuestros niños "locos"? Ed. Nueva Visión, Buenos Aires.

Martín-Baró, I. (1986) Hacia una psicología de la liberación, Boletín de Psicología de El Salvador 5, 22, 219-31, San Salvador.

Míguez Passada, M. N.; Alzati, L.; Bedat, P.; Belen, F.; Furtado, N., Silva, C.; Fortete, K. García, A; González, L. (2006). *"Los hijos de Rita Lina": Grupo de Estudio sobre Discapacidad (GEDIS)*. Montevideo. Recuperado de: <https://anamaitebustamante.files.wordpress.com/2011/04/los-hijos-de-rita-lina-extenso-gedis.pdf>

Míguez Passada, M.N. (2012) La sujeción de los cuerpos dóciles: medicación abusiva con psicofármacos en la niñez uruguaya. Estudios Sociológicos Editora, Buenos Aires.

Moccio, F. (1991) *Hacia la creatividad*. Lugar editorial. Buenos Aires

Molas, A. (2009) *La clínica y la familia en el campo de la violencia*. En: Etcheverry, G. y Protesoni, A.L. (comps.)(2009) *Derivas de la psicología social universitaria*. Ediciones Levy. Montevideo.

Molas, A. (2013) *El criadero*. Ensayo. En: De León, N. (coord.) (2013) *Abrazos. Experiencias y narrativas acerca de la locura y la salud mental*. Ediciones Levy, Montevideo.

MSP (2011) *Plan de implementación de prestaciones en salud mental en el sistema nacional integrado de salud*. Recuperado de:

[http://www.bps.gub.uy/innovaportal/file/8117/1/salud\\_mental\\_plan\\_nacional\\_\\_junio.pdf](http://www.bps.gub.uy/innovaportal/file/8117/1/salud_mental_plan_nacional__junio.pdf)

Paín, S y Jarreau, G. (1995) *Una psicoterapia por el arte. Teoría y técnica*. Ed. Nueva Visión, Buenos Aires.

Pedernera, L. (2011) Dossier "Educación y Derechos Humanos". *Las heridas de la infancia: pobreza, criminalización y paternalismo*. *Revista Del Departamento de Pedagogía, Política Y Sociedad Del Instituto de Educación de La FHUCE, N°1*, 33–45. Recuperado de: [http://pedagogica.fhuce.edu.uy/images/numero1/rp\\_1\\_d\\_pedernera.pdf](http://pedagogica.fhuce.edu.uy/images/numero1/rp_1_d_pedernera.pdf)

Pedernera, L.; Silva Baleiro, D. (2004) *La construcción del enemigo. Apuntes para un ensayo sobre adolescentes, exclusiones e infracciones*. *Revista Nosotros*. N°13/14 junio 2004. Mdeo. pp. 41-46

Pedernera, L.; Leopold, S. (2007) *Una deuda de vida y debida. Notas sobre infancia y adolescencia en Uruguay, a comienzos de siglo XXI*. En: De Martino, M. y Morás, L.E (Comps.) *Sobre cercanías y distancias*. Cruz del Sur, Montevideo.

Percovich, G. (2011) *Gobernar las Almas*. Ponencia presentada en las Jornadas de Esquizoanálisis de Montevideo. 10/12/11. Disponible en: <http://articuloscfguattari.blogspot.com/2012/07/vision-del-cfg-sobre-el-plan-nacional.html>

PNSM-MSP (2005) Salud Mental en la emergencia social y en el nuevo modelo asistencial. En: Revista de Psiquiatría del Uruguay. Vol. 69, Nº 2. Diciembre 2005, Uruguay.

PROGRAMA AULAS COMUNITARIAS (PAC)-INFAMILIA (2015) Recuperado de: <http://www.infamilia.gub.uy/page.aspx?1,7,76,O,S,0>,

Rebellato, J.L. (1995) La encrucijada de la ética (neoliberalismo, conflicto norte-sur, liberación) Ed. Nordan, Montevideo.

ROU-Constitución de La República Oriental del Uruguay (2004)  
Recuperado de: <http://www.parlamento.gub.uy/constituciones/const004.htm>

ROU-Presidencia de la República (2015) Proyecto de ley: Sistema Nacional Integrado de Cuidados.  
Recuperado de: [http://archivo.presidencia.gub.uy/sci/proyectos/2015/03/mides\\_2.pdf](http://archivo.presidencia.gub.uy/sci/proyectos/2015/03/mides_2.pdf)

Sbrocca, F. (2004) Expresión Plástica: una mirada no psicologizante. La importancia del hacer a través de la plástica en un contexto preservado de miradas psicologizantes. 211-216. VII Jornadas de Psicología Universitaria. Montevideo: UDELAR.

Sen, A., Klisberg, B. (2007) *Primero la Gente. Una mirada desde la ética del desarrollo a los principales problemas del mundo globalizado*. Ediciones Deusto, Barcelona.

Sobrado, E. (1978) *Acerca del ser sujeto*. Editorial Imafo, Montevideo.

Stern, A. (1977) *La expresión*. Ed. Promoción cultural. Barcelona.

Tonucci, F. (2007) *La ciudad de los niños. Un modo nuevo de pensar la ciudad*. Ed. Losada, buenos Aires.

Untoiglich, G. (2014) Medicalización y patologización de la vida: Situación de las infancias en Latinoamérica. En *Nuances: estudios sobre Educação*, v. 25, n. 1, p. 20-38, jan./abr. 2014. San Pablo. Recuperado de <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2743>

UNICEF (2009) Convención sobre los derechos del niño En: Derechos Humanos de la niñez y la adolescencia pp.11-22. UNICEF, Montevideo.

UNICEF (2009) Declaración Universal de los Derechos Humanos. En: Derechos Humanos de la niñez y la adolescencia. pp. 1-11. UNICEF, Montevideo.

UNICEF (2012) Observatorio de los Derechos de la Infancia y la Adolescencia en Uruguay. UNICEF, Montevideo.

UNICEF (2012) Estado mundial de la infancia 2012. Niños y niñas en un mundo urbano. Recuperado de:  
[http://www.unicef.org/spanish/sowc2012/pdfs/SOWC%202012%20Main%20Report%20LoRes%20PDF\\_SP\\_03132012.pdf](http://www.unicef.org/spanish/sowc2012/pdfs/SOWC%202012%20Main%20Report%20LoRes%20PDF_SP_03132012.pdf)

Vallejos, I. (2009) La categoría de normalidad: una mirada sobre viejas y nuevas formas de disciplinamiento social. En Rosato, A; Angelino, M (coords): Discapacidad e ideología de la anormalidad. Desnaturalizar el déficit. Ed. NOVEDUC, Buenos Aires.

Nota el Observador 29/12/13: <http://www.elobservador.com.uy/inau-alberga-hogares-800-adultos-que-no-tienen-donde-ir-n268528>

Nota a Irupé Buzzetti 8/6/15: <http://www.oceanofm.com/no-toquen-nada/que-tiene-que-aprender-el-nino-en-la-escuela-primaria-trabaja-en-los-perfiles-de-egreso.html>