



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



Facultad de
Psicología
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

HUELLAS Y LACERACIONES DE LA INSTITUCIONALIZACIÓN

Estudio cualitativo sobre los procesos de subjetivación de adolescentes en hogares del sistema de protección del INAU de la ciudad de Montevideo

Diego Silva Balerio

Directora académica: Dra. Mabela Ruiz Barbot
Codirectora académica: Dra. Carmen Rodríguez

Programa de Doctorado en Psicología
Facultad de Psicología - UDELAR

Montevideo, marzo de 2022

Tabla de contenidos

Contenido

Huellas y laceraciones de la institucionalización.....	1
Tabla de contenidos	3
Agradecimientos.....	7
Resumen	8
1. Marco epistemológico, teórico y metodológico.....	12
1.1. Marco epistemológico.....	12
Categorías teóricas como precursoras de prácticas que dañan	12
La teoría puede dañar	14
Práctica y política no violenta: tras una ética consciente del potencial destrutivo de la acción profesional e institucional	15
1.2. Objetivos, supuestos y preguntas	21
Objetivo general	21
Objetivos específicos	21
Población objetivo	23
Implicación en el proceso de investigación	26
Procesos de construcción de objetividades: diferencia y repetición	28
1.3. Marco teórico	29
Lo común como principio político	40
La educación y lo común.....	40
Federación de prácticas del común contra el encierro.....	42
La vida es en esferas.....	46
Psicoanálisis en situaciones sociales críticas.....	49
Asociaciones de híbridos que incrementan la capacidad de acción.....	53
La invención de dispositivos como acto de preservación de lo humano	56
Dispositivo de subjetivación cartográfica	58
La protección como política pública.....	60
La adolescencia desde el psicoanálisis	68

Cuidado en el internado, los nombres del padre: simbólico, imaginario y real.....	76
1.4. Metodología de la investigación.....	78
2. Análisis y discusiones	91
Aspectos claves del análisis	93
2.1. Narrativas heterogéneas sobre las formas de hacerse y devenir adolescente	97
Modos de vivir la institucionalización	98
Experiencia de institucionalización.....	98
El tiempo de institucionalización	99
Lugar de internación: entre la estabilidad y el cambio permanente	100
Pequeño hogar familiar	103
Rebotar entre instituciones: calle, familia, calle, internado, calle, internado... clínica psiquiátrica, calle, clínica.....	106
Hogar tradicional: rutinas que estructuran, organizan y dan sentido a adolescentes y educadores.....	108
Hogar vieja escuela: la violencia como modo de imponer una disciplina ..	110
Modos de ejercer el cuidado de los adolescentes	112
El cuidado	112
Entre la elección y la obediencia.....	121
Modos de expresión de la violencia institucional.....	123
De niñas ingenuas a adolescentes más conscientes	127
Aspectos metodológicos del trabajo del hogar	138
Límites.....	154
Protagonismo del adolescente.....	162
Autonomía del sujeto	168
Red social y cultural	173
Vinculo socioeducativo como eslabón de la relación con la cultura y la sociedad	176
2.2. Relatos corales	187
Relato coral 1. El hogar, una oportunidad para tener una vida mejor.	189
Relato coral 2. Sobrevivir y adaptarse a la violencia.....	191

2.3.	Narrativa descriptiva del devenir adolescente mujer trans en los internados	194
	Violencias familiares	195
	Ingreso al INAU	195
	Violencias institucionales.....	197
	Transición: ser mujer trans.....	199
	Vínculos de confianza.....	200
	Aprendizajes	201
	Prácticas éticas para reducir la violencia institucional	202
3.	Conclusiones, articulaciones y proyecciones	208
	Introducción.....	208
	Instituir la experiencia	216
3.1.	Esferas de cuidado	220
3.2.	Subjetivación cartográfica: aprender en movimiento entre esferas de aprendizaje	225
3.3.	Esculturas del vínculo educativo	232
	Vector singularidad.....	240
	Vector heterogeneidad	242
	Vector transversalidad	243
	Vector ambiental.....	244
	Vector placer.....	245
	Vector de la transferencia	246
3.4.	Una política de cuidados para habitar redes sociales y vivir en colectivo	256
	Bibliografía.....	265
	Anexos	279
	Guion de entrevista en profundidad.....	279
	Consentimiento informado para adolescentes y jóvenes	280

Nota 1: La Convención sobre los Derechos del Niño se aplica a todas las personas menores de 18 años, es decir, niños, niñas y adolescentes mujeres y varones. Por cuestiones de simplificación en la redacción y de comodidad en la lectura, se ha optado por usar en algunos casos los términos generales los adolescentes, sin que ello implique discriminación de género. En el caso de las entrevistas a los adultos, serán enunciado como educadoras, ya que la mayoría de las entrevistadas fueron mujeres.

Nota 2: La tesis incluye relatos y narraciones de experiencias de y sobre adolescentes que fueron recogidas durante los últimos tres años. En todos los casos se han modificado los nombres propios, de instituciones y zonas geográficas para preservar la intimidad de los involucrados.

Agradecimientos

A Andrea, Catalina y Lautaro.

A las y los adolescentes que con generosidad se dispusieron a conversar y compartir sus relatos y experiencias.

A las educadoras y educadores que compartieron sus saberes de la práctica.

A Mabela y Carmen que acompañaron y sostuvieron el proceso de producción con aportes significativos.

Resumen

El presente trabajo se realiza en el marco del Programa de Doctorado de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República. El objetivo de la investigación es comprender los procesos de subjetivación y desubjetivación que produce la institucionalización prolongada por protección en la adolescencia en la ciudad de Montevideo. En ese sentido se entrevistó a 12 adolescentes y jóvenes que en promedio estuvieron 9 años institucionalizados, un mínimo de 6 y un máximo de 14 años. Siete de los entrevistados señalaron a un adulto, en general una educadora, que cumplió un papel significativo durante esos años, seis pudieron ser entrevistadas y compartieron sus saberes y sus puntos de vista sobre el vínculo educativo y el trabajo que desarrollaban los hogares del INAU de Montevideo.

La metodología de investigación es de carácter cualitativo, optamos por técnicas biográficas, relatos de vida con un diseño polifónico (Bertaux, 2005) narrados por adolescentes que vivieron muchos años de institucionalización. Buscamos alcanzar una comprensión profunda de los procesos de subjetivación y desubjetivación a partir de estudiar las experiencias, vínculos, situaciones y acontecimientos personales, familiares e institucionales que marcaron huellas en la adolescencia. Requirió que nos adentráramos en *diversos ámbitos de existencia*, que desde la perspectiva de Bertaux (2005: 42-47) configuran una vida hecha de relaciones.

Entendemos que la experiencia es «lo que nos pasa, o lo que nos acontece, o lo que nos llega. No lo que pasa, o lo que acontece, o lo que llega, sino lo que nos pasa, o nos acontece o nos llega» (Larrosa, 2003: 87). Ello significa una relación de afectación entre el sujeto y unos acontecimientos que lo exponen a un cambio. El sujeto de la experiencia sería «un territorio de paso, de pasaje, algo así como una superficie de sensibilidad en la que lo que pasa afecta de algún modo, produce afectos, inscribe algunas marcas, deja algunas huellas» (Larrosa, 2003: 94).

La experiencia de los adolescentes es objeto de nuestra investigación, aquello que les pasa, y que los va modificando a partir de la exposición a situaciones que inciden en su configuración subjetiva. En el caso de adolescentes que viven en instituciones de encierro protector (Silva Balerio y Domínguez, 2017), las normas de regulación de

la vida cotidiana y formatos de organización del trabajo de los educadores y profesionales producen condiciones particulares para la construcción subjetiva de los adolescentes. El estudio mediante relatos de vida no intenta «comprender a un individuo determinado, sino una parte de la realidad social-histórica, un objeto social». No se trata de comprender a un sujeto en profundidad, sino de «adquirir datos de quienes han pasado parte de su vida dentro de ese objeto social [...] que ayuden a comprender su funcionamiento y su dinámica interna». (Bertaux, 2005:49) Una de las ventajas de un enfoque narrativo que tome en cuenta las voces de muchos adolescentes que han vivido en internados es la «posibilidad de construir tramas de sentido a través de la confrontación y la negociación —entre personajes, argumentaciones, temporalidades disyuntivas...» (Arfuch, 2010: 196). El análisis pone de manifiesto narrativas heterogéneas que expresan los recorridos singulares de cada adolescente, pero a la vez permiten observar efectos subjetivos compartidos.

Un aspecto relevante para nosotros es la posición que ocupan los adolescentes en estas instituciones, la subalternidad es la forma de relación institucional que, los hogares del INAU de Montevideo usualmente les asignan a los adolescentes. Tomamos distancia de esa posición y reconocemos el lugar que los adolescentes ocupan, por ello acudimos al concepto de *testigo* y de *testimonio* que construye Levi (2013) y retoma Agamben (2000) para describir la posición de un protagonista en los procesos de subjetivación que produce la internación por tiempos prolongados.

El análisis y la discusión de los datos cualitativos emergentes de la investigación son presentados de forma heterogénea, articulando tres modalidades que entendemos complementarias y que brindan un arco más amplio del problema social que estudiamos: a) presentamos una descripción sobre los modos de vivir la institucionalización, que son heterogéneos, basados en decisiones discrecionales y no brindan garantías de cuidado a los adolescentes; b) componemos dos relatos corales a partir de posiciones antagónicas de adolescentes que relatan que la vida en el internado les salvó la vida; y adolescentes que manifiestan que el internado reprodujo e incrementó la violencia que padecieron en sus cuerpos; y c) reconstruimos el caso de una adolescente trans que narra su experiencia de transición de género mientras estuvo institucionalizada.

Identificamos dos categorías organizadoras que expresan de forma sintética los efectos subjetivos que quedan impresos en la vida de los adolescentes luego de transitar largos periodos por el sistema de protección durante gran parte de la infancia y casi toda la adolescencia. Vamos a expresarlo en dos categorías:

- a) *Huellas*. Son las marcas que señalan un camino, hechas con el paso por un lugar, rastro en el presente de algo vivido en el pasado, señal que se deja por donde se pasa, impresión profunda y duradera, rastro, vestigio que queda en algo o alguien. En los adolescentes, las huellas son esas marcas de haber transitado un camino que no fue en vano, es un rastro del pasado que se proyecta al presente como impresión en el recuerdo de lo vivido. Un conjunto de relatos, vínculos y experiencias que hacen del adolescente lo que es, configuran su identidad.
- b) *Laceraciones*. Marcas que deja un golpe o una herida, daño, vulneración, perjuicio o padecimiento. Se trata de un daño que sufre la persona, que la transforma, y altera las claves de configuración identitaria del sujeto. Ese daño produce un descrédito de la persona, lo que trasciende el cuerpo del estigmatizado, que se expande sobre las personas cercanas.

La reflexión que proponemos es teóricamente híbrida, lo cual no está exento de críticas, en tanto el material narrativo que recopilamos se basa en la experiencia vital de los adolescentes, lo que nos enfrentó a un problema de análisis por la amplitud y complejidad de las temáticas que abrieron los entrevistados. En las conclusiones del estudio destacamos las cuatro dimensiones más relevantes que emergen de la investigación con potencia para comprender los procesos de subjetivación y de desubjetivación que se ponen en marcha en las instituciones de protección a la adolescencia:

- A) *Esferas de cuidado*. A partir de la propuesta filosófica de Sloterdijk sobre el desarrollo de la vida humana en esferas, concebimos el trabajo institucional de los hogares como una tarea de producción de un espacio interior que habitan los adolescentes para cumplir una función social de cuidado.
- B) *Subjetivación cartográfica, aprender en movimiento entre esferas de aprendizaje*. Desarrollamos la categoría a partir de la observación de las situaciones de aprendizaje de los adolescentes institucionalizados. Quienes

lograron desarrollar sus capacidades y poner en acción sus proyectos educativos, laborales y de independencia son quienes durante la internación desplegaron una amplia y heterogénea participación en las redes normalizadas de la cultura (Núñez, 1999);

- C) *Esculturas del vínculo educativo*. Los adolescentes que logran desarrollar procesos de subjetivación cartográfica son quienes han construido vínculos significativos con adultos de referencia que los acompañaron en los avatares de su proceso de institucionalización. A partir de los datos cualitativos caracterizamos los elementos y relaciones que posibilitan la construcción de esculturas vinculares de promoción social y educativa.
- D) *Una política de cuidados para habitar redes sociales y vivir en colectivo*. Lo heterogéneo —incluso lo errático y aleatorio— de los resultados en torno a los procesos de institucionalización de los adolescentes pone de manifiesto la necesidad de reflexionar acerca de las políticas públicas y sus finalidades.

Palabras clave: adolescencia, institucionalización, violencia institucional, cuidado, protección

1. Marco epistemológico, teórico y metodológico

1.1. Marco epistemológico

Categorías teóricas como precursoras de prácticas que dañan

La normativa nacional e internacional establece que la convivencia en instituciones residenciales —hogares, centros de internamiento, refugios— es una medida de protección que podrá ser usada de forma excepcional y por el menor tiempo posible, siempre que se hayan ensayado y descartado otras respuestas de base familiar y comunitaria.

El Comité de Derechos del Niño de Naciones Unidas le ha expresado al Estado uruguayo su preocupación por el desequilibrio existente en una política pública de protección que privilegia el uso de la *privación de libertad* como medida de protección, y lo ha exhortado a utilizarla como último recurso y a promover cuidados de tipo familiar. (CDN, 2007:9)

La definición del verbo *dañar* resulta descriptiva del problema de la internación de adolescentes con la finalidad de protegerlos. En las acepciones de *dañar* se encuentran cuatro acepciones que contribuyen a delimitar de modo preciso los efectos de la internación prolongada en la subjetividad y el aprendizaje social de adolescentes:

- causar detrimento, perjuicio, menoscabo, dolor o molestia;
- maltratar o echar a perder algo;
- condenar a alguien, dar sentencia contra él; y
- dicho de un aparato, un objeto, etc.: estropearse (|| deteriorarse).

Siguiendo el pensamiento de Deligny, los trabajadores de lo social —psicólogos, educadores sociales, trabajadores sociales, educadores y otros agentes— comparten con quienes viven

en el detrimento, palabra que, nos dice el diccionario, ha sido reemplazada por detritus. ¿Pero en qué se convierte entonces ‘en detrimento de los otros’? ‘En detritus de los otros’ no sería conveniente, siendo que detritus es desecho proveniente de la necrosis

de un tejido como consecuencia de un traumatismo o de una infección. Pero la misma palabra quiere decir: residuos. (Deligny, 2021: 13)

Ante esta cruda consideración, Deligny se interroga acerca de si los trabajadores de lo social son los encargados de la *recuperación* o de la *reinserción*. Una reflexión posible es la que establece que en esas situaciones:

Se trata entonces de tramar, en los alrededores cercanos de lo detrimentado, un tejido de células vivas. Así se forma una tentativa. (Deligny, 2021: 14)

La tercera acepción del verbo dañar es ‘condenar a alguien, dar sentencia contra él’. Sobre esta práctica nos detenemos en tanto para nombrar a adolescentes que viven en instituciones se utiliza la palabra *menor*, y su plural *menores*. En este caso observamos el uso del adjetivo *menor* —que es inferior a otra cosa en cantidad, intensidad o calidad— como sustantivo atribuido a un sector de la infancia y adolescencia que está particularmente afectado por las desigualdades sociales, económicas y culturales. Se sustantivó un adjetivo y se transformó un adjetivo positivo o negativo en un sustantivo calificador (Briz, 1990) que en este caso destaca rasgos peyorativos.

Como sostiene González Contró, el concepto de *menor*

en el derecho es utilizado como sustantivo, tanto en la doctrina como en la legislación de habla hispana. Este término es el más frecuente —o por lo menos solía serlo hasta hace muy poco tiempo— en el ámbito jurídico, tanto en las normas jurídicas como en el medio jurisdiccional. (2011:36)

La doctrina de la situación irregular, que en Uruguay se funda con el Código del Niño de 1934, que crea el Consejo del Niño, se sostiene sobre el concepto de menor, en particular menor material y moralmente abandonado y delincuente, del artículo 121. Se trata de una construcción jurídica que permea la creación de instituciones diferenciadas para los menores, que no son niños y adolescentes, sino una subespecie jurídica e institucional que será tratada como objeto de asistencia, control y represión (Grezzi et al, 1990; Morás, 1992; García Méndez, 1994; Erosa, 2001; Pedernera, Silva Balerio, 2004; Silva Balerio, Domínguez, 2017). En términos materiales, esta diferencia se configura a partir de la creación de una institucionalidad dividida: para

los niños y adolescentes, la escuela y la familia, y para los menores; la judicialización y la privación de libertad (García Méndez, 1994).

La teoría puede dañar

Miles de niñas, niños y adolescentes en el país y en la región durante más de 100 años sufrieron en sus cuerpos los daños de instituciones de encierro que fueron construidas para protegerlos. Algunas categorías teóricas forman parte del instrumental de la intervención social y educativa en favor de perpetuar posiciones de poder adultocéntricas e institucionalistas que desconocen a los adolescentes como sujetos sociales. Los tratan como objeto de estudio, a partir de operaciones de *cajanegrización* (Latour, 2001) de una situación compleja que es simplificada en favor de una economía política reduccionista. La situación «está sujeta a un proceso que vuelve completamente opaca la producción conjunta de los actores y los artefactos» (Latour, 2001:219).

Cajanegrizar o, como nos dice Latour, encerrar en una caja negra es una noción de la sociología de la ciencia

que se refiere al modo en que el trabajo científico y técnico aparece visible como consecuencia de su propio éxito. Cuando una máquina funciona eficazmente, cuando se deja sentado un hecho cualquiera, basta con fijarse únicamente en los datos de entrada y los de salida, es decir, no hace falta fijarse en la complejidad interna del aparato o del hecho. Por tanto, y paradójicamente, cuanto más se agrandan y difunden los sectores de la ciencia y de la tecnología que alcanzan el éxito, tanto más opacos y oscuros se vuelven. (Latour, 2001:362)

A partir del uso de palabras como *menores*, *abandonados*, *peligrosos*, *pichis*, *delincuentes*, *familias abandonadas* o *desestructuradas* se desata un conjunto de prácticas institucionales sobre los cuerpos de niños y adolescentes generalmente cargadas de violencia institucional —insultos, golpes, humillación, desprecio, expulsión de las instituciones—, que, como vamos a reseñar más adelante, son unas de las formas que encarna la «protección estatal».

La imagen mítica más recurrente y arraigada es: *proteger es internar*. En esta idea simple —otra caja negra— se apoyan prácticas institucionales y profesionales que se vienen sosteniendo desde hace casi 100 años.

Práctica y política no violenta: tras una ética consciente del potencial destructivo de la acción profesional e institucional

«Pareciera que la tarea debe ser encontrar un modo de vivir y actuar con ambivalencia, un modo en el que la ambivalencia no se entienda como obstáculo sino como una división interna que pide una orientación y una práctica ética. Solo una práctica que conozca su propio potencial destructivo tendrá la posibilidad de resistírsele.» (Butler, 2020: 200)

La violencia institucional emerge de los relatos de adolescentes que viven en hogares del INAU, pero es una violencia que no está reconocida de forma explícita. Desde que se creó el Sistema Integral de Protección a la Infancia y la Adolescencia contra la Violencia (SIPIAV), en 2009, sabemos mucho más sobre la violencia que niñas, niños y adolescentes padecen en el ambiente familiar. En cambio, seguimos desconociendo las prácticas de la violencia institucional que el propio INAU ejerce sobre niños, niñas y adolescentes durante su internación por protección.

En el artículo 6 de la ley que creó el sistema se establece:

Son cometidos del Sistema Integral de Protección a la Infancia y la Adolescencia contra la Violencia (SIPIAV):

A) Prevenir, atender y reparar las situaciones de violencia hacia niñas, niños y adolescentes mediante un abordaje integral e interinstitucional.

B) Promover el desarrollo de modelos de intervención desde las distintas instituciones que participan en el proceso de atención y reparación, asegurando la integralidad del proceso.

Como se lee, el cometido de atender la violencia no se restringe al ámbito familiar, pero las prácticas que desarrollan y la información que publican así lo indican. En los

ocho informes de gestión del SIPIAV publicados entre 2013 y 2020 solo aparecen dos menciones a la violencia institucional.¹ En el informe de gestión 2015 se afirma:

Es de destacar que, de las 1650 situaciones con registros completos sobre la situación de violencia, solo en 3 casos se consignó Violencia Institucional. Esta debilidad de la atención a situaciones del ámbito institucional es reconocida en diversas instituciones integrantes del SIPIAV, y existe acuerdo a nivel de su Comité Nacional de Gestión en cuanto a tomar medidas para revertirla. Así, por ejemplo, el INAU asume el compromiso de «Prevenir, erradicar y sancionar las prácticas institucionales del Sistema de Protección que constituyan vulneración de los derechos de NNA». (SIPIAV, 2016: 42)

En febrero de 2019, el INAU crea el Mecanismo de Recepción y Abordaje de Situaciones de Violencia Institucional (MERAIVI), que tiene como cometido:

Aportar en la protección y promoción del pleno ejercicio de los derechos humanos de los niños, niñas y adolescentes atendidos en el sistema de protección, contribuyendo a la prevención y detección precoz de aquellas situaciones que configuren violencia institucional; observando con especial énfasis la restitución de los derechos vulnerados.

Cometidos específicos

Recepcionar denuncias relativas a situaciones que configuren violencia institucional, cuando no se hayan encontrado respuestas satisfactorias por las vías institucionales correspondientes.

Protocolizar los canales de recepción y el tratamiento de las denuncias de situaciones que configuren violencia institucional de niños, niñas y adolescentes.

Hacer seguimiento de aquellas situaciones de violencia institucional, según la valoración del riesgo realizada.

Elaborar respuestas a los oficios recibidos por la Institución Nacional de Derechos Humanos y Defensoría del Pueblo (INDDHH).

Informar al Directorio sobre las situaciones en seguimiento, así como aquellas que continúen presentando vulnerabilidades.

Sistematizar semestralmente las situaciones y/o denuncias de violencia institucional encontradas y elaborar recomendaciones al Directorio.

¹ Los informes están disponibles en la página institucional del INAU: <<https://www.inau.gub.uy/sipiav/informes-de-gestion-sipiav>>.

Generar conocimiento y orientar en torno a los procesos institucionales relativos al abordaje de las situaciones que configuran violencia institucional hacia niños, niñas y adolescentes.

Hasta el momento no se han hecho públicos informes sobre los hallazgos y actividades de recepción de denuncias de violencia institucional ni de la sistematización semestral de situaciones y denuncias con recomendaciones para el directorio. Contrasta la actitud de transparencia de información disponible sobre la violencia ejercida en ámbitos familiares con la opacidad de información sobre la violencia institucional.

Retomando la cita de Judith Butler, un gesto clave para resistir la posibilidad de desarrollo de la violencia, en nuestro caso de la violencia institucional que se produce en instituciones públicas y es ejercida por funcionarios públicos, solo podrá evitarse si reconocemos el potencial destructivo de sus prácticas (Butler, 2020). Tomando los datos que presentamos, pareciera que esta posición de reconocimiento está alejada de la experiencia de los adolescentes, ya que se reconoce y construye un inventario detallado de la violencia ejercida en los ámbitos familiares, pero nada se dice sobre la violencia institucional.

Ello rompe la idea de comunidad como la entiende Freud, «una comunidad cuyos miembros están obligados por igual a imponerse el autocontrol en nombre de la preservación de la vida» (Butler, 2020: 206).

Freud afirma que debemos apoyar el amor, que construye y preserva los lazos sociales, y también la identificación, que construye y preserva sentimientos de solidaridad, en vez de y contra el odio (o Tánatos) que destruye los vínculos sociales de forma salvaje e irreflexiva [...] no es posible eliminar la destructividad simplemente expandiendo el Eros [...] debemos comprometernos a vivir con aquellos hacia quienes tenemos intensos sentimientos de hostilidad e impulsos asesinos. (Butler, 2020:206)

Esta posición en torno a la construcción y destrucción de los lazos sociales está en estrecha relación con la ambivalencia de las relaciones amorosas que pujan en dos posiciones opuestas: el amor y el odio. Butler explora dos posiciones diferentes, una donde Eros obtura a Tánatos, que expresa en la fórmula: te amo y así no te odio; y la

posición paradójal donde amor y odio configuran un flujo amoroso que pivotea entre esos extremos.

La preocupación de Butler y, como ella señala, también de Freud y de Einstein, refiere al control de la destructividad, y concretamente a «si hay otra pulsión que pueda triunfar sobre la pulsión de muerte» (Butler, 2020:199). Identifica dos alternativas, una orientada a la educación para inculcar una «repulsión moral por la violencia» (p. 199), y otra que comporta la obligación de «fomentar vínculos de amor para derrotar a la pulsión de muerte en su mecánica de persistencia» (p. 200). El problema del amor es que se define ambivalente y pivotea entre amor y odio. Ante esa limitación, Butler propone desarrollar una práctica ética nacida del reconocimiento del propio potencial destructivo. De ese modo:

Aquellos para quienes la destrucción solo llega desde afuera jamás serán capaces de conocer y manejarse con la demanda ética impuesta por la no violencia. Dicho esto, la violencia y la no violencia siguen siendo temas que son al mismo tiempo políticos y psíquicos y, por lo tanto, la reflexión ética debe tener lugar precisamente en el umbral entre el mundo psíquico y el social. (Butler, 2020:200)

En torno a la violencia familiar y la institucional, parece que la alerta de Butler es pertinente, ya que los niños y adolescentes que son atendidos por el Estado son objeto de práctica de violencia familiar y patriarcal —la destrucción que llega desde afuera—, lo que resulta comprobado por la evidencia de múltiples investigaciones e informes. En cambio, la violencia que viene desde adentro, que es ejercida por las instituciones estatales y sus funcionarios, no aparece reconocida y visibilizada.

Sobre la idea de que la violencia es un problema psíquico y social resulta clave la investigación de Cohen (2005) sobre los procesos de negación cultural que se desatan en este tipo de instituciones. Como sostiene el autor:

Existen también microculturas de negación dentro de instituciones particulares. Las «mentiras vitales» mantenidas por las familias y los encubrimientos dentro de las burocracias gubernamentales, la policía o el ejército nuevamente no son ni personales ni el resultado de una enseñanza oficial. El grupo se censura a sí mismo, aprende a mantener el silencio respecto a asuntos cuya discusión abierta amenazaría la propia imagen. [...] Las organizaciones dependen de formas de ignorancia entrenada, diferentes

niveles del sistema que se mantienen a sí mismos desinformados acerca de lo que sucede en otro lugar. Decir la verdad es tabú: es ser un soplón, tocar el silbato, darle aliento al enemigo. (Cohen, 2005: 31)

Este mecanismo de carácter inconsciente atraviesa un conjunto de prácticas sociales. A nuestro juicio, estos fenómenos están asociados a los mecanismos psíquicos que los seres humanos desarrollamos para sostenernos en procesos de trabajo en los que convivimos con el dolor. Cohen refiere al proceso de negación implicatoria:

abarca una multitud de léxicos —justificaciones, racionalizaciones, evasiones— que utilizamos para lidiar con nuestra conciencia de tantas imágenes de sufrimiento absoluto. Por un lado, este vocabulario es totalmente blando e inexcusable. Somos incapaces o renuentes a decodificar estos mensajes. Las expresiones tradicionales de indiferencia, despreocupación y egocentrismo son invocadas en forma casual: «Me importa un carajo», «No me molesta», «No es mi problema» [...]. En el otro extremo está el léxico rico, convulsionado y siempre en aumento, utilizado para salvar la brecha moral y psíquica entre lo que uno sabe y lo que hace, entre el sentido de quién uno es y de cómo su acción (o inacción) es percibida [...]. El conocimiento en sí mismo no es el problema, sino el hacer «lo correcto» con ese conocimiento. Estos son asuntos de movilización, compromiso e involucramiento. Existe un fuerte sentido, sin embargo, en el que la inacción está asociada a la negación, sea que provenga de desconocer o de conocer, pero no de preocuparse. (Cohen, 2005: 28)

Como lo ha expresado Agamben, vivimos una época donde estamos siempre «más acá y más allá de lo humano, es el umbral central por el que transitan incesantemente las corrientes de lo humano y de lo inhumano, de la subjetivación y de la desubjetivación» (Agamben, 2000: 142). Ello se pone de manifiesto en instituciones que destruyen al otro, dañándolo —en muchas ocasiones— hasta límites intolerables, ya que expone a las personas a la muerte. En nuestro país es muy evidente esta situación en torno a las instituciones carcelarias, donde los índices de homicidios

dentro de establecimientos estatales son alarmantes.² O en las cárceles de adolescentes, donde muchos se ven empujados a lesionarse, a intentar o a concretar el suicidio (Ruiz Barbot y Silva Balerio, 2019).

Duschatzky y Corea (2002) entienden que el proceso de desubjetivación no se produce en estado puro, si así fuera estaríamos ante la *nuda vida* (Agamben, 2003), esa vida a la que se le han sustraído todos los derechos políticos.

La desubjetivación, entonces, nos habla de un modo de habitar la situación marcada por la imposibilidad, estar a merced de lo que acontezca habiendo minimizado al máximo la posibilidad de decir no, de hacer algo que desborde las circunstancias. Se trata de un modo que despoja al sujeto de la posibilidad de decisión y de la responsabilidad. (Duschatzky, Corea: 2002: 73)

En el apartado sobre los relatos corales del próximo capítulo emergen con claridad los efectos de desubjetivación de la internación por protección, que marcada por la imposibilidad desata unas prácticas que reducen las posibilidades de decisión de los adolescentes.

Todo este quantum de violencia paradójica, ejercida sobre adolescentes a los que debería proteger, «debilita la posibilidad de extender la igualdad y pone en peligro la persistencia orgánica de nuestras vidas interconectadas» (Butler, 2020: 211).

Aulagnier (1991) identifica dos formas de la violencia. La violencia primaria, que

se impone desde el exterior a expensas de una primera violación de un espacio y de una actividad que obedece a leyes heterogéneas al yo [...] Se trata de una acción necesaria y que contribuirá a la futura constitución del yo. A través de esta se le impone a la psique ajena un pensamiento, acción o elección producidos por el deseo de quien lo impone, pero que da respuesta a una necesidad a quien le es impuesto. De esta forma, se consigue entrelazar deseo de uno y necesidad del otro, dando lugar a la demanda. El deseo de quien ejerce la violencia pasará, a partir de allí, a ser demandado por quien la padece.

Por otra parte, la violencia secundaria es

² Ver informes del Comisionado Parlamentario Penitenciario disponibles en su sitio web: <https://parlamento.gub.uy/cpp/documentos/informes>.

un exceso por lo general perjudicial y nunca necesario para el funcionamiento del yo y que se apoya en su precedente, la violencia primaria. En este caso se trata de una violencia ejercida contra el yo, ya sea por un conflicto con otro yo o con un discurso social que intenta oponerse a toda suerte de cambios que pudieran producirse en los modelos por él previamente instituidos.

La violencia institucional que se ejerce en los hogares de INAU, como lúcidamente lo ha establecido Rodríguez (2016), se configura a nivel social y significa poner en marcha procesos de venganza social, como refiere Winnicott (1991).

1.2. Objetivos, supuestos y preguntas

Objetivo general

Comprender los procesos de subjetivación y desubjetivación que produce la institucionalización prolongada por protección en la adolescencia en la ciudad de Montevideo.

Objetivos específicos

- Reconocer las experiencias personales, familiares e institucionales de adolescentes internados por protección que egresaron del INAU.
- Identificar desde la perspectiva de los adolescentes los hitos y acontecimientos, significativos que promovieron y sostuvieron su proceso de inclusión social y cultural.
- Analizar los procesos de desubjetivación del internado en la construcción del sometimiento y la dependencia.

La investigación busca comprender de forma profunda los procesos subjetivos que se desencadenan por las experiencias de internación por protección en la adolescencia. Se trata de conocer las dinámicas de subjetivación, ese proceso de relación con adultos, con pares, con la institucionalidad y con la cultura que cuida y promueve que cada adolescente se relacione con otros y participe de la vida social y

cultural. También los proceso de desubjetivación (Agamben, 2003), la reducción del adolescente a un objeto de compasión-represión (García Méndez, 1994), a un engranaje de una maquinaria que controla los acontecimientos (Araujo, 2017) y que se produce mediante la exposición prolongada de los adolescentes a una regulación homogeneizadora de la vida cotidiana, la supresión de la voluntad y de la capacidad de decisión, la exposición a la violencia —en ocasiones llegando al extremo del abuso sexual entre pares o perpetrado por los «cuidadores»—, la degradación personal y familiar, la ruptura sucesiva de sus vínculos afectivos, la pérdida de toda intimidad y la privación de acceso a objetos personales.

Con la institucionalización, el adolescente se aleja de los afectos, se separa de los vínculos familiares y fraternos, y establece nuevas relaciones con otras personas — educadores y pares internados—. En ocasiones hace que construya vínculos con otras figuras de autoridad y afecto, aunque muchas veces lo deja en soledad, angustiado y sin ninguna referencia. Las características organizativas del internado, con el trabajo secuenciado en seis turnos semanales, en que los educadores trabajan cuatro días y descansan otros cuatro, hacen que el personal rote, lo que junto con una escasa regulación de las prácticas y de las funciones de quienes trabajan en estos espacios institucionales instala las condiciones para que la discrecionalidad adulta sea una típica condición relacional. Bertaux sostiene que «la elección de la orientación escolar, las estrategias de inserción profesional, la elección de la residencia no son tanto opciones personales como familiares» (2005:47). Ante este supuesto, aparecen algunas preguntas claves: ¿cómo se crean los vínculos de referencia adulta en hogares?, ¿quiénes fueron figuras adultas de referencia en la transmisión de saberes, valores, ideología, en los internados?, ¿cuáles son los impactos más significativos de la institucionalización en los relatos de vida de los adolescentes? Sobre estas preguntas ahondó el trabajo de investigación, ya que resulta significativo producir conocimiento tomando en cuenta el testimonio de los adolescentes que han experimentado en carne propia la permanencia prolongada en instituciones de encierro para ser protegidos.

¿Cuáles son las condiciones, situaciones y acontecimientos significativos destacados por los adolescentes en la construcción de las redes de apoyo indispensables para su inclusión social?

¿Qué experiencias dejaron huella en su proceso de crecimiento y participación social? ¿Cuáles fueron los obstáculos, daños y acciones moralizantes que experimentaron durante la institucionalización?

Población objetivo

Para la delimitación de la población objetivo de la investigación se establecieron cuatro condiciones al momento de solicitar la información estadística al Sistema de Información para la Infancia (SIPI):

- adolescentes mayores de 18 años;
- atendidos por hogares de amparo de Montevideo por más de 5 años;
- con fecha de ingreso posterior a setiembre de 2004, fecha de aprobación del Código de la Niñez y la Adolescencia (CNA);
- egresados del INAU.

La búsqueda dio como resultado un total de 10 adolescentes que cumplían con los cuatro criterios de selección, lo que resultó un número muy bajo, ya que estimamos que podríamos contactar a menos del 50%, y 5 casos es una cantidad insuficiente para desarrollar la investigación.

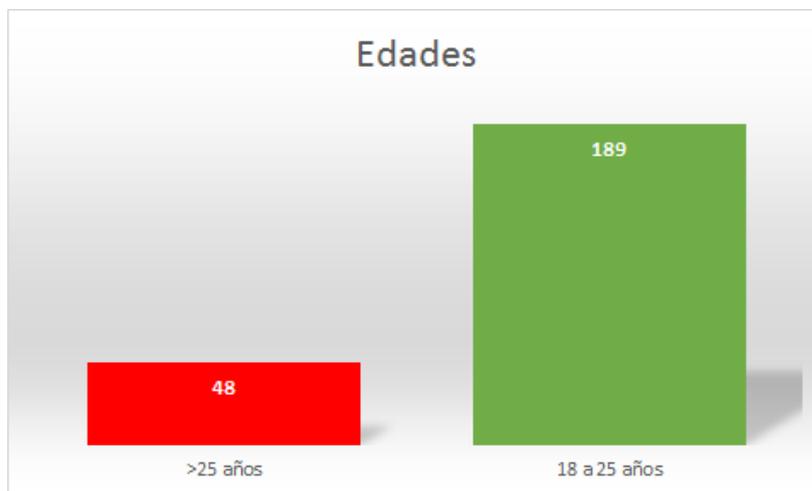
Volvió a solicitarse información estadística al SIPI solicitando que los listados se elaborarán teniendo como criterio que los adolescentes hubieran estado un mínimo de 5 años de vinculación con los hogares del INAU, y la búsqueda en la base de datos arrojó un número de 237 adolescentes. A partir del procesamiento de esa base de datos, luego de obtenido el aval de la Comisión de Ética de la Investigación, se comenzó un proceso de campo para realizar las entrevistas en profundidad, y por último se entrevistó a al menos un referente indicado por el adolescente como significativo en su proceso de institucionalización.

Tomando en consideración que el listado incluye población de los 18 a 47 años resulta indispensable delimitarla con un criterio teórico. Según establece Blos (1981), la edad de finalización de la adolescencia no está pautada por aspectos normativos ni es posible atribuir un momento preciso, o una edad cronológica concreta y general, ya que se trata de un proceso de transición endógeno y exógeno. A pesar de los reparos de situar un momento concreto, Blos hace referencia a los 25 años como

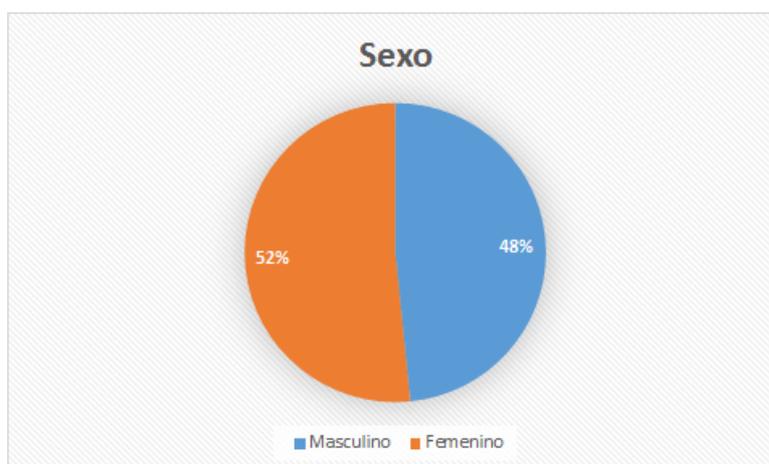
límite de la adolescencia tardía o post adolescencia. Investigaciones recientes refuerzan esta idea.

It seems now that twenty-five is the new eighteen. In the past, a 25 year old would be considered to be in the life stage of early adulthood. This is a time for finding intimacy with a partner, marriage and parenting. Times have dramatically changed and so has the age range of adolescence. (Arnone, 2014)

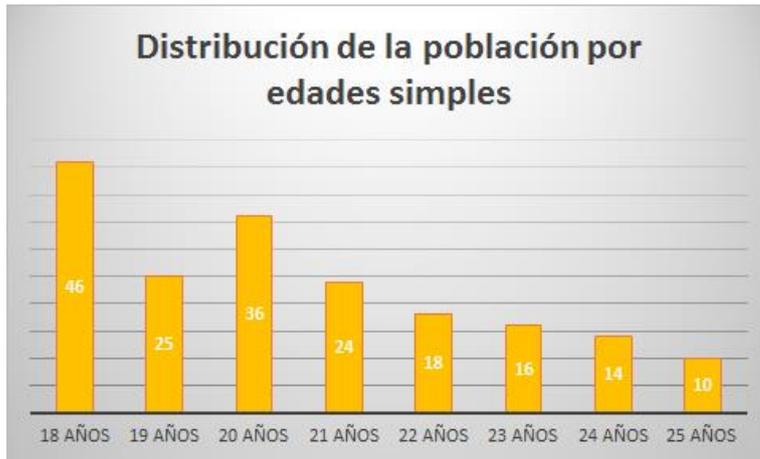
Tomando en consideración esta perspectiva, optamos por delimitar la población hasta los 25 años, lo que reduce la población objetivo del estudio a 189 casos, tal como se presenta en la siguiente gráfica:



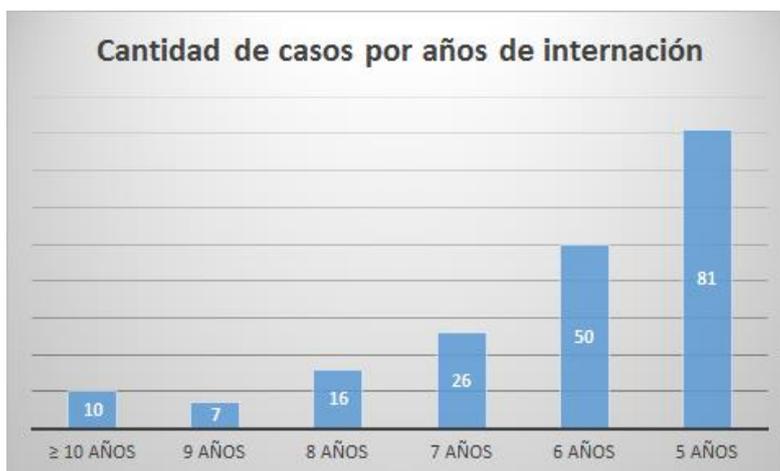
En cuanto a la distribución por sexo, existe una paridad, como se observa en la gráfica:



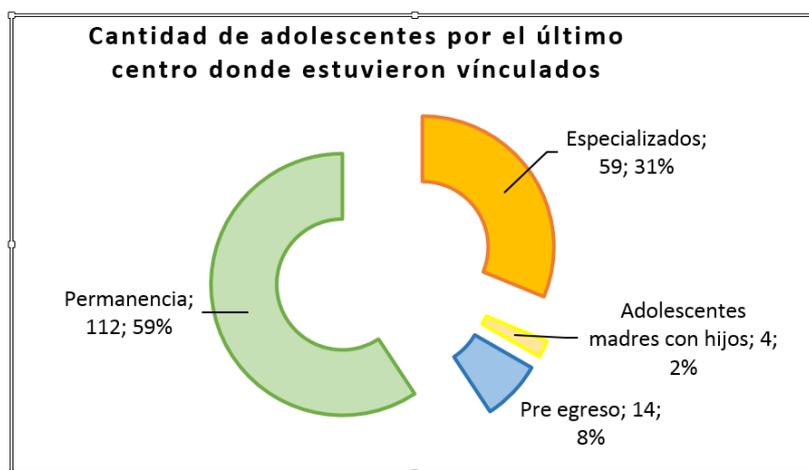
En la siguiente gráfica se observa la distribución de la población por edades simples:



Un aspecto relevante para organizar el trabajo cualitativo es el número de años que el adolescente convivió en el internado. El mínimo aceptado para la investigación es de 5 años, pero se registraron máximos de hasta 12 años de institucionalización por protección.



Por último, se registran cuatro modalidades de atención: centros de permanencia; centros especializados; adolescentes madres con hijos, y preegreso.



El proceso de selección de los casos se realizó de forma progresiva, considerando un equilibrio entre las siguientes variables:

- cantidad de años de internación,
- modalidad de atención del último centro,
- sexo y
- edad.

De esa forma se alcanzó un muestreo teórico basado en la heterogeneidad de la población, que supone una mayor diversidad en los relatos para comprender más profundamente el problema estudiado.

Implicación en el proceso de investigación

La elección de este tema de investigación no es ingenua, sino una opción académica, ética y política de profundizar en una problemática muy cercana por temas profesionales, ya que como educador social coordino equipos que trabajan en las políticas de protección a la infancia y la adolescencia, y como docente e investigador de la formación de educadores sociales en el Instituto Académico de Educación Social (CFE-ANEP) formo parte un equipo de investigación donde uno de los temas que venimos trabajando desde hace varios años tiene que ver con la adolescencia y la institucionalización. Asimismo, siento cercanía con la perspectiva de Gatti (2008), quien asume una posición como investigador desde la razón y desde las tripas, en tanto la investigación nos conecta con el sufrimiento del otro que nos desgarrar. Asimismo, admito la perspectiva que sostiene Butler (2020) sobre reconocer y asumir activamente el potencial destructivo que tienen nuestras prácticas profesionales, incluida la investigación, que en ocasiones en estos campos produce daño contra los propios adolescentes. Se trata de un decisión deliberada de mirar la situación de la adolescencia institucionalizada, y siguiendo a Muñoz Molina la «decisión de mirar» tiene que ver con la necesidad de contar algo que nadie había contado: «la verdad de la violencia humana y del modo en que los fuertes abusan de los débiles inertes» (Muñoz Molina, 2013: 35). Esta posición como investigador significa estar atento: «Lo que no se puede mirar y hay que mirar es lo que unos hombres pueden hacerles a los otros, lo que casi vemos, porque no nos dejan o porque

sucede a escondidas o porque preferimos hacer como que no está sucediendo» (Muñoz Molina, 2013: 37). Y también escuchar a quienes siendo vulnerados «hacen, piensan, construyen sentido con su vulnerabilidad» (Gatti, 2017).

Ello tiene que ver con los procesos de implicación, porque

estar implicado no significa estar inmerso en una situación, vivirla como mía, sino simplemente no olvidar que lo que lo que les pasa a otros tiene resonancia en mí, es capaz de hacerme vibrar, y, por lo menos, de interesarme, en el sentido fuerte del término, es decir, ponerme en movimiento, obligarme a un trabajo mental y a una interrogación sobre mí mismo. (Enriquez, 1994: s/d)

En el proceso de investigación, el análisis de la implicación nos permite construir un dispositivo

a través del cual se pone en marcha un trabajo de interrogación sobre las propias prácticas instituidas y sobre los modos de acercamiento y construcción de la problemática de trabajo en el encuentro con la organización. La implicación no es algo abstracto, se rastrea tanto en nuestras filiaciones como en nuestros desintereses, en las preguntas que realizamos en las entrevistas, en nuestros supuestos, certezas, creencias y prejuicios así como en nuestras broncas, amores y todo tipo de afectaciones. Este trabajo supone albergar las preguntas resultantes del encuentro con otros modos de significar la realidad y posicionarse extrañado de sí mismo, en un estado constante de pregunta. Ese extrañamiento habilita la distancia que permite mirarse uno mismo y visibilizar los propios instituidos, y de este modo alojar la diferencia no como perturbadora del sí mismo, sino como motor de conocimiento. (Concha, Furlan, Flores, 2018: s/d)

Siguiendo las conceptualizaciones de René Lourau sobre la implicación, tomando nota de su categorización de los procesos, nos reconocemos implicados en distintos planos:

a) institucionalmente en tanto participo en un «conjunto de las relaciones, conscientes o no, que existen entre el actor y el sistema institucional» (Lourau, 1970: 270);

b) implicación práctica por la relación con la base material de las instituciones (ib.); y

c) Implicación simbólica que involucra todos «los materiales gracias a los cuales la sociedad se articula dicen, además de su función, otra cosa: la sociabilidad misma, el vínculo social, el hecho de vivir juntos, entenderse y enfrentarse» (p. 271).

Por el desempeño profesional, como educador social, docente de prácticas e investigador, entro en contacto con muchos actores del sistema de protección, lo que me brinda una proximidad profesional, no familiar o social, que activa reflexión y conexiones simbólicas y materiales con actores relevantes de la gestión de los internados. Pero la principal afectación es la conexión con las historias de los adolescentes, la forma en que sus relatos nos conectan humanamente con el desamparo, el sufrimiento y la violencia, pero también con la satisfacción por el logro de que los protagonistas expresan con sus voces lo que les fue pasando en sus cuerpos. De ahí, una profunda ambivalencia, ya que la experiencia de la institucionalización, por su desregulación y discrecionalidad produce efectos tan opuestos como haberles salvado la vida a adolescentes que padecían violencia y privaciones en sus familias, hasta infligirles, en una institución estatal de protección a la adolescencia, violencia física, psicológica y abuso sexual. Cuando tomamos la decisión de mirar y de escuchar sabemos que nuestra perspectiva será afectada por esas voces que casi nunca escuchamos.

Procesos de construcción de objetividades: diferencia y repetición

La investigación en el campo de la adolescencia institucionalizada, además de ser escasa, se enfrenta a un cierto sinsentido e inutilidad. Se ocupa de un objeto de estudio de escasa valoración social, que está oculto para la sociedad en general y para el mundo académico en particular.

Refiere a un tipo de conocimiento que se ocupa de la vida cotidiana de adolescentes que crecen alejados de sus familias y que transitan muchos años de su vida por instituciones de protección social. ¿Qué utilidad tiene el conocimiento producido? ¿Cuál es su aplicabilidad? Y unidas a estas preguntas, otras muy relevantes para la investigación social: ¿qué validez tienen los resultados emergentes de estas investigaciones?, ¿se producen datos objetivos o se trata de mera retórica e ideología? Estos interrogantes rara vez son presentados de forma explícita, lo que no

les resta relevancia, ya que la investigación social en general y particularmente los estudios cualitativos están ubicados en los márgenes del conocimiento científico.

Siguiendo a Latour, resulta necesario «comprender por medio de qué instrumentos, qué maquinaria, qué condiciones materiales, históricas, antropológicas es posible producir objetividad» (Latour, 2013b:21). De qué modo podemos producir conocimiento sobre la vida institucional a partir de los relatos de adolescentes que cargan sobre sus cuerpos y experiencias los trazos de un saber no escrito e intransmisible, un conocimiento que portan quienes lo han vivido, pero que no pueden contarlo. Una situación similar a la que hace referencia Walter Benjamin (1989) cuando ve el retorno de los soldados luego de la primera guerra mundial envueltos en un profundo mutismo. Sus cuerpos estuvieron expuestos a vivencias que solo unos pocos pueden narrar.

Se trata de un saber que reside en el cuerpo y en las emociones. No se transforma en palabra, lenguaje y comunicación; por el contrario, se diluye y disgrega para luego perderse, lo que nos lleva a describirlo como intransmisible. Esa condición contribuye a la repetición de las mismas situaciones, una y otra vez, con escaso aprendizaje social. El instrumento que elegimos es el relato de la experiencia de los adolescentes, en una situación de conversación relajada, atenta y respetuosa de la palabra y las emociones. Buscamos que en cada relato se aporten palabras para describir lo vivido, con la confianza de que «lo más pequeño puede llevar, poco a poco, a lo más grande» (Latour, 2013a:18).

1.3. Marco teórico

La excepcionalidad de la internación y la promoción del derecho a vivir en familia no están garantizados para los niños y adolescentes uruguayos. De hecho, *el ratio es que cada dos niños y adolescentes en un dispositivo de atención residencial institucional, hay uno en formatos de alternativa familiar.*

Sobre este punto, el Comité de Derechos del Niño de Naciones Unidas en las recordaciones al Estado uruguayo establecía:

40. El Comité expresa su preocupación por el elevado Índice de niños internados en instituciones y la insuficiencia de las medidas de cuidado alternativo de tipo familiar. También preocupa al Comité ese desequilibrio en el ámbito de los cuidados alternativos y que la privación de libertad se utilice como medida de protección y no como último recurso.

41. El Comité recomienda al Estado parte que regule el sistema de cuidados alternativos, facilite la salida de los niños internados en instituciones y siga promoviendo el sistema de familias de acogida como forma de cuidado alternativo, y propone que la internación en instituciones se utilice únicamente como último recurso, teniendo en cuenta el interés superior del niño. Además, el Comité recomienda que se garanticen una asignación suficiente de recursos y un funcionamiento y control adecuados de las instituciones de guarda, incluso las administradas por ONG, y del sistema de hogares de acogida, así como un examen periódico de la internación de conformidad con el artículo 25 de la Convención y las recomendaciones formuladas tras el día de debate general sobre los niños carentes de cuidado parental, celebrado en 2005. (CDN, 2007:9)

Con el mismo espíritu, aunque con mayor precisión, en las recomendaciones emitidas en marzo de 2015 el Comité de Derechos del Niño de Naciones Unidas reitera la preocupación por la situación de los niños y adolescentes institucionalizados. En esta oportunidad señala:

Niños privados de un entorno familiar

37. Si bien acoge con satisfacción los esfuerzos realizados por el Estado parte para ofrecer modalidades alternativas de cuidado basadas en la familia y la comunidad a los niños privados de un entorno familiar, el Comité sigue preocupado por el gran número de niños que viven en instituciones y por el hecho de que los hermanos no sean confiados a la misma institución. Pese a las medidas adoptadas para la desinternación y la reunificación de esos niños con sus familias biológicas, el Comité sigue preocupado por la escasa repercusión de tales medidas. El Comité también observa con preocupación la falta de un mecanismo adecuado para supervisar el acogimiento de los niños en hogares de guarda y su asignación a instituciones.

38. Señalando a la atención del Estado parte las Directrices sobre las Modalidades Alternativas de Cuidado de los Niños (resolución 64/142 de la Asamblea General, anexo), el Comité le recomienda que:

- a) Siga promoviendo un sistema de hogares de guarda para los niños que no pueden permanecer con sus familias, a fin de reducir el internamiento de niños en instituciones;
- b) Se cerciore de que existan salvaguardias adecuadas y criterios claros, basados en el interés superior del niño, para determinar si un niño debe ser colocado en un entorno de cuidado alternativo;
- c) Vele por que se examinen periódicamente las decisiones sobre el acogimiento de los niños en hogares de guarda o su asignación a instituciones, y supervise la calidad de la atención que reciben, entre otras cosas proporcionando vías accesibles para denunciar y supervisar los casos de malos tratos a los niños y ofrecerles medios de reparación;
- d) Garantice que se asignen recursos humanos, técnicos y financieros adecuados a los centros de cuidado alternativo y los servicios de protección de la infancia competentes, con miras a facilitar la rehabilitación y reinserción social de los niños;
- e) Intensifique sus esfuerzos por aplicar las medidas de desinternación de los niños que actualmente viven en instituciones, y asegure, siempre que sea posible y que redunde en el interés superior de estos, la reunificación con sus familias. (CDN, 2015:9)

Si bien la normativa nacional e internacional de derechos de las infancias y las adolescencia sostienen que la internación en hogares como medida de protección debe ser excepcional y por el menor tiempo posible, las representaciones sociales, las prácticas de los profesionales y la cultura institucional van a contracorriente de que se garantice el derecho a vivir en un medio familiar. De hecho miles de niños y adolescentes son vulnerados en su derecho a vivir en un medio familiar y comunitario y “son protegidos” en instituciones de privación de libertad. Ello está en consonancia con una práctica social de carácter estructural: la infantilización de la pobreza (Terra, Hopenhaym, 1986) que oficia de telón de fondo de los procesos de institucionalización. En parte, porque no se hacen disponibles las políticas públicas de protección que transfiera recursos económicos y acceso a instituciones que garanticen derechos básicos.

En el próximo capítulo aparece una polifonía de voces que narran historias del incumplimiento de la responsabilidad adulta de cuidar a las nuevas generaciones, mediante prácticas de violencia física y simbólica, que los forma en la cultura de lo discrecional y el dolor, lo que configura daños irreparables con efectos que impactarán en las nuevas generaciones.

El trayecto para comprender la situación de institucionalización durante la adolescencia se inicia escuchando lo que tienen para decir adolescentes y educadores sobre sus experiencias, y partir de ese saber que no está escrito, que no está cargado de autoridad o legitimidad académica de los *grandes nombres* (Jay, 2003) construir un saber sobre la situación. Apelamos a los relatos de adolescentes que vivieron en carne propia experiencias de vida durante muchos años en hogares de INAU de Montevideo, desde ese saber vamos a componer la comprensión de las prácticas cotidiana de los profesionales y de las instituciones.

Un texto ineludible fue escrito por Stanley Cohen, en su libro *Estados de negación: ensayo sobre atrocidades y sufrimiento* nos alerta sobre las trampas en las que caemos, mecanismos cognitivos —inconscientes— que nos llevan a ocultar y negar el sufrimiento del otro cuando estamos implicados de alguna forma en su producción. En ocasiones, actores institucionales sostienen la invisibilidad y el ocultamiento como parte de una estrategia política, y no registran ni se ocupan de los padecimientos de los adolescentes. Lejos de accionar para minimizarlos, promueven el encubrimiento y la legitimación de las acciones u omisiones, incluso culpabilizando a los propios adolescentes o a sus familias de las situaciones de vulneración de derechos.

En *Microfísica del poder*, Foucault pone de manifiesto que el poder circula y se ejerce desde múltiples estamentos y espacios de la sociedad, incluso en tramas pequeñas, infinitesimales.

el poder se libera, circula, forma redes, es verdad solo hasta cierto punto. [...] todos tenemos algo, y más profundamente, de poder en el cuerpo. Pero no creo que se pueda concluir que el poder es la cosa mejor distribuida del mundo [...] se debe hacer un análisis ascendente del poder, arrancar de los mecanismos infinitesimales, que tienen su propia historia, su propio trayecto, su propia técnica y táctica, y ver después cómo estos mecanismos de poder han sido y todavía están investidos, colonizados, utilizados, doblegados, transformados, desplazados, extendidos, etc. por mecanismos más generales y por formas de dominación global. No es la dominación global la que se pluraliza y repercute hacia abajo; pienso que hay que analizar la manera cómo los fenómenos, las técnicas, los procedimientos de poder funcionan en los niveles más bajos, mostrar cómo estos procedimientos se desplazan, se extienden, se modifican, pero sobre

todo cómo son investidos y anexionados por fenómenos más globales y cómo poderes más generales o beneficios económicos pueden insertarse en el juego de estas tecnologías al mismo tiempo relativamente autónomas e infinitesimales del poder. (Foucault, 1979: 145)

Desde una perspectiva micropolítica la distribución del poder es una dimensión de análisis clave en las prácticas de internación de los adolescentes. Porque si bien todos tenemos algo de *poder en el cuerpo*, el quantum de poder de los adolescentes se pone en acto y muchas veces conlleva la exposición a situaciones de vulneración de derechos. En los relatos de la vida cotidiana, en las narraciones de los adolescentes se observan marcas de cierta resistencia al ejercicio del poder discrecional de los adultos que los lleva a una huida de la “protección institucional”.

Podemos comprender mejor el funcionamiento de las extendidas, longevas y consolidadas prácticas de encierro protector a partir de las relaciones concretas que se establecen entre adolescentes y educadores, allí reside el germen de la acción política. La experiencia cotidiana está plagada de hechos y situaciones que describen los vínculos de cuidado, la protección, pero también la perversión y la violencia institucional. Cada profesional —educador, psicólogo o trabajador social— que sostiene un vínculo cotidiano con los adolescentes encarna la representación del mundo adulto (Arendt, 1995) y es la cara visible de política de protección del Estado.

Este tema puede ser estudiado desde distintas perspectivas, desde un enfoque de derechos humanos y la dimensión normativa del derecho de los adolescentes, desde las políticas públicas y la trama de agentes institucionales que desde el Estado cumplen con una responsabilidad pública. Nosotros optamos por lo microsocial para identificar y comprender las relaciones que se establecen entre adolescentes, educadores e instituciones de lo social.

Se establece así una forma de investigar sobre los modos de existencia, ya que para comprender el funcionamiento de una red es importante prestar atención a los fenómenos microsociales, «hay que observar a través de los actores; pero cuando se quiere comprender un actor hay que observar a través de la red de las acciones que estos trazaron» (Latour, 2013a:29). La investigación como forma de exploración del mundo nos indica que «lo más pequeño puede llevar, poco a poco, a lo más grande...» (Latour, 2013a: 18). Es un proceso muy difícil, porque, como señala Latour, «aún nos

falta explicar esta distancia continua entre la práctica y la teoría. ¿Por qué es tan difícil seguir la experiencia?» (Latour, 2013b: 154). Una de sus propuestas es avanzar desde la articulación hasta la instauración, estableciendo un vínculo entre las palabras y las cosas, donde «la artificialidad de la construcción y la realidad del resultado van de la mano [...] como si la descripción de la experimentación fuera a ponernos en el camino de la experiencia» (Latour, 2013b:155). Tomando prestado de Souriau el término *instauración*, Latour propone avanzar en ese camino y trabaja la metáfora del artista para comenzar a delimitarlo:

El artista, dice Souriau, nunca es el creador sino el instaurador de una obra que llega a él, pero que sin él nunca avanzaría hacia la existencia. Una pregunta que nunca se hace el escultor es la pregunta crítica: «¿Soy yo o soy la estatua? ¿Quién es el autor de la estatua?». Aquí reconocemos la duplicación de la acción, por un lado, y la oscilación del vector de la acción, por el otro. Pero, lo que sobre todo interesa a Souriau es el tercer aspecto, el relacionado con la excelencia y la calidad de la obra instaurada: si el escultor se despierta de noche será porque debe dejarse llevar para consumir su obra o arruinarla [...] Hay que reanudar la tarea varias veces, pero en cada ocasión se corre el riesgo de perderlo todo. La responsabilidad de la *obra por hacer*—la expresión también es de Souriau— pesa aún más sobre los hombros del artista por cuanto este no tiene modelo, por lo tanto no pasa solamente de la potencia al acto. Todo depende de lo que el artista va a hacer ahora y él es el único que lo sabe hacer pero *no sabe qué*. Este es, dice Souriau, el enigma de la esfinge: «¡Adivina, o serás devorado!». Uno no maneja los comandos y, sin embargo, no hay otro modo de operarlos. [...] Quien no ha sentido este pavor no concibe la medida del abismo de ignorancia al que se asoma la creación. (Latour, 2013b: 162)

Enfrentados a la *contingencia de lo humano* (Agamben, 2004), donde en la infancia y la adolescencia las instituciones en ocasiones se transforman en una trampa, resulta crucial tejer redes que generen humanidad. Desde esta perspectiva, la noción de instauración cobra sentido y, como expresa Latour, tiene una ventaja, ya que

reúne las tres características reconocidas antes: la calidad doble del hacer-hacer; la incertidumbre sobre la dirección de los vectores de la acción; la búsqueda arriesgada, sin

modelo previo, de la excelencia que resultará (provisionalmente) de la acción. (Latour, 2013b:162)

Este proceso será posible si puede cumplirse con la condición que hace falta para la instauración, que es

encontrar seres susceptibles de inquietar. Seres de una condición ontológica todavía más abierta, capaces sin embargo de hacernos hacer algo, de indisponernos, de insistir, de obligarnos a hablar bien de ellos en las encrucijadas que se yerguen esfinges y hasta calles de esfinges. (Latour, 2013b:162)

Esta afirmación nos lleva a preguntarnos si los adolescentes fueron inquietados por sus educadores. Como vamos a leer en el próximo capítulo, un conjunto de adolescentes lograron construir vínculos significativos con educadoras que con sus prácticas los movilizaron para salir de la comodidad en la que se encontraban en algunos hogares. Y así, emprender un camino de relación social con los otros -actores, objetos e instituciones- para tramar lazos con lo social.

En el caso de nuestra investigación, nos referimos a «seres capaces de responder con pertinencia», porque allí se encontraría todo lo necesario para el proceso de instauración, en la relación entre adolescente y educadora se encontraría todo *en potencia*. Siguiendo la metáfora del escultor, la estatua se encuentra en el trozo de mármol, está allí en potencia, a la espera de que las herramientas del escultor se dispongan a trazar las líneas y desbastar el material para que emerja. La práctica socioeducativa con adolescentes en las instituciones puede funcionar de modo similar, ya que las condiciones para la construcción del vínculo educativo, las disposiciones y capacidades del adolescente que deviene sujeto de la educación y del educador, junto con la estructura de oportunidades y las limitaciones del contexto, preexisten al encuentro singular, están allí de antemano.

El mapeo de controversias será organizado mediante la descripción de situaciones manifiestamente conflictivas y de circunstancias, conceptualizaciones y prácticas que no están asentadas y que requieren de un proceso de comprensión más profunda. Estas controversias ponen de manifiesto sus efectos, que se concentran en las poblaciones más vulneradas y tienen repercusiones tanto en la actualidad como en el futuro, ya que los mecanismos de reproducción de las condiciones de

vulnerabilidad afectan a las próximas generaciones. La pregunta que surge, que interpela las prácticas socioeducativas, es cuáles son los mecanismos y estrategias que interrumpen la vulneración de derechos en la generación de niños y adolescentes actualmente atendidos, y fundamentalmente en la siguiente generación.

Parece que asistimos pasivamente a procesos de reproducción de la desigualdad, de gestión de una humanidad cada vez más contingente (Agamben, 2003), impávidos ante una realidad que pasa ante nosotros sin que podamos imaginar siquiera alternativas para atenuar las condiciones inhumanas en que crecen miles de adolescentes.

El proceso de análisis que proponemos es enunciado por Latour (2001) como *descajanegrización*, concepto que junto con el de *traducción* usaremos para desentrañar dinámicas de relación social y culturalmente instaladas en los vínculos de niños, adolescentes y familias con las instituciones y profesionales del sistema de protección.

Este trabajo de investigación cualitativo tiene por objetivo describir procesos sociales, situaciones, relaciones entre niños, niñas, adolescentes y sus familias, las instituciones, los adultos referentes de instituciones (educadores, trabajadores sociales, psicólogos, jueces, fiscales, defensores, docentes, etc.) y la sociedad. Describimos algunas formas de ejercicio de poder que están enraizadas en actores con quienes los niños interactúan diariamente, que reproducen la dominación de los adultos sobre los más pequeños. La reiteración sistemática de prácticas discrecionales introyecta en los niños internados la dependencia, que es asumida y termina configurando la experiencia de sí.

En sus *Tesis sobre la filosofía de la historia*, Benjamin plantea que la historia no es evolutiva, lineal y progresiva como en la modernidad capitalista asumimos pasivamente:

Los respectivos dominadores son los herederos de todos los que han vencido una vez. La empatía con el vencedor resulta siempre ventajosa para los dominadores de cada momento. Con lo cual decimos lo suficiente al materialista histórico. Quien hasta el día actual se haya llevado la victoria marcha en el cortejo triunfal en el que los dominadores de hoy pasan sobre los que también hoy yacen en tierra. Como suele ser costumbre, en el cortejo triunfal llevan consigo el botín. Se le designa como bienes de cultura. En el

materialista histórico tienen que contar con un espectador distanciado. Ya que los bienes culturales que abarca con la mirada tienen todos y cada uno un origen que no podrá considerar sin horror. Deben su existencia no solo al esfuerzo de los grandes genios que los han creado, sino también a la servidumbre anónima de sus contemporáneos. Jamás se da un documento de cultura sin que lo sea a la vez de la barbarie. E igual que él mismo no está libre de barbarie, tampoco lo está el proceso de transmisión en el que pasa de uno a otro. Por eso el materialista histórico se distancia de él en la medida de lo posible. Considera cometido suyo pasarle a la historia el cepillo a contrapelo.

Al igual que en la historia general, una narrativa histórica del internado será contada por los perpetradores, profesionales que empuñando sus informes técnicos, no van a dar cuenta del daño provocado por la institucionalización, sino van a contar las tragedias del adolescentes y su familia.

Si bien no encarnamos el lugar del historiador, la imagen última que Benjamin nos propones es significativa, ya que requiere tomar distancia del discurso profesional e institucional de los vencedores para *pasar un cepillo a contrapelo*. Ello es posible si encarnamos un gesto de mirar y escuchar para comprender desde los relatos de quienes son acallados por la cultura institucional dominante.

Desde esta perspectiva, es la vida de los adolescentes la que se convierte «en objeto eminente de los cálculos y las previsiones del poder estatal» (Agamben, 2003:18).

el hecho de que, en paralelo al proceso en virtud del cual la excepción se convierte en regla, el espacio de la nuda vida que estaba situada originariamente al margen del orden jurídico va coincidiendo de manera progresiva con el espacio político, de forma que exclusión e inclusión, externo e interno, *biós* y *zōē*, derecho y hecho, entran en una zona de irreductible indiferenciación. (Agamben, 2003:19)

La legitimación estatal del internado como herramienta de encierro se sustenta en algunos supuestos explícitos-implícitos. Una finalidad filantrópica de protección a los desprotegidos asociada a una representación social de la infancia como signo de impotencia e incapacidad requiere del poder estatal para garantizar cuidados. Esta operación dilucida mediante acción estatal una función tradicionalmente asignada a la familia del niño, a la vez que sustituye el cuidado familiar, se cuestiona y destituye

a la familia como espacio vincular primario para el niño. La protección mediante la internación comporta según el ordenamiento jurídico vigente una acción de privación de la libertad y, como tal, está explícitamente restringida fungiendo como última opción, una excepción a la regla de *cuidar sin encerrar* (Silva Balerio y Domínguez, 2017).

Los niños que encerramos no son niños. Son otra cosa. Son menores. Una categoría construida por la legislación nacional en 1934 cuando el Parlamento votó el Código del Niño, una herramienta jurídica que ordena la separación simbólica entre niños y menores, a la vez que crea una institucionalidad diferenciada para que ambos colectivos transiten por distintos carriles sociales. Mediante una operación jurídica y un conjunto de acciones político institucionales se configuró una separación que pervive. Esta escisión en el mundo infantil crea un tipo de niño: el menor que es depositario individual de problemas sociales, como la marginalidad, la delincuencia y la perversión. En este sujeto-objeto sedimentan atribuciones subjetivas de todo lo abyecto. La creación legislativa de instituciones como el Consejo del Niño (devenido en Instituto Nacional del Menor y actualmente Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay) y los Juzgados de Menores (en la actualidad Juzgados de Familia Especializados y Juzgados de Adolescentes) introducen en los tres poderes del Estado los instrumentos para gestionar un grupo particular de población de niños y adolescentes mediante la puesta en funcionamiento de procesos judiciales y administrativos de encierro de niños y adolescentes devenidos menores.

El estado de excepción, en el que la nuda vida era, a la vez, excluida del orden jurídico y apresada en él, constituía en verdad, en su separación misma, el fundamento oculto sobre el que reposaba todo el sistema político. Cuando sus fronteras se desvanecen y se hace indeterminada, la nuda vida que allí habitaba queda liberada en la ciudad y pasa a ser a la vez el sujeto y el objeto del ordenamiento político y de sus conflictos, el lugar único tanto de la organización del poder estatal como de la emancipación de él. Todo sucede como si, al mismo tiempo el proceso disciplinario por medio del cual el poder estatal hace del hombre en cuanto ser vivo el propio objeto específico, se hubiera puesto en marcha otro proceso que coincide grosso modo con el nacimiento de la democracia moderna, en el que el hombre en su condición de viviente ya no se presenta como objeto, sino como sujeto del poder político. (Agamben, 2003:19)

El fenómeno está estudiando desde lo normativo, desde la dimensión jurídica, desde una perspectiva tradicional de entender el poder que se sustenta en estructuras jurídicas e institucionales. Los estudios de García Méndez (1994), Erosa (2001), Goffman (1972, 1993, 2006), Grezzi et al. (1990), Donzelot (1998), Baratta (1995) y Platt (1997) dan cuenta de la irrupción de una argamasa jurídica e institucional diferenciada para tramitar población menor de edad sin cuidados parentales, o cuyos cuidadores no cumplen con las exigencias mínimas para integrarse a la sociedad. Los estudios históricos de Barrán (1998a, 1998b), Ariès (1987) y Pollock (1990), entre otros, hacen referencia al impacto de las herramientas de construcción del Estado moderno para enrolar a todos los ciudadanos en un proyecto homogeneizador común. Si la integración no se daba por los carriles normalizados se daría mediante la institucionalización, en encierro, la privación de libertad en instituciones creadas por normas jurídicas para que todos estuviéramos dentro.

Si bien la eficacia de estas prácticas está puesta en cuestión en la actualidad (Dubet, 2003; Castel, 1995; Bauman, 2003; Lewkowicz, 2006), las herramientas del control disciplinario continúan operando de forma vigorosa sobre algunos grupos poblacionales. Por tanto, continúan pujantes los procesos de minorización de algunos adolescentes —abandonados y delincuentes— y de sus familias. Las prácticas de los profesionales no logran desligarse de operaciones de discriminación que transforman a las personas en objetos de prácticas asistenciales y punitivas propias del modelo tutelar que en el discurso dominante ha sido superado por un enfoque de derechos humanos.

La instauración de una política respetuosa de las personas y promotora de sus derechos deberá fundarse en los principios de lo común, que, como sostienen Laval y Dardot, requiere construir una federación de prácticas de lo común:

La federación procede, efectivamente, de una doble exigencia: por un lado, una exigencia de reciprocidad entre los contratantes; por otra parte, una exigencia de equivalencia entre lo que se da a cada contratante y lo que se compromete él mismo a dar. (Laval y Dardot, 2015: 635)

Lo común como principio político

Laval y Dardot (2015) proponen un pasaje de los órganos públicos de la sociedad a las instituciones públicas de lo común, haciendo énfasis en un conflicto emergente de la actualidad entre la ética de los profesionales de los servicios públicos y la ideología capitalista. Frente a la omnipotencia del capitalismo «se alza progresivamente la fuerza de los *técnicos* y de los *profesionales*, que no hacen de su empleo tal solo un ganapán, sino un medio para la realización de valores sociales» (Laval y Dardot, 2015: 593).

Ejercer la educación social en la actualidad significa ser responsable en relación con el otro —niño, adolescente o adulto— que padece la vulneración de sus derechos como efecto de la injusticia social y económica que instaló el capitalismo. La posición de los educadores, en tanto profesionales del trabajo con los otros (Dubet, 2003), requiere que se rechace el ser gobernados únicamente por motivaciones de ganancia personal. Como sostienen Laval y Dardot, «estos profesionales, en contra de los valores dominantes, desarrollan una ética del servicio público que se convierte en una fuerza política amenazadora para la ideología de los *businessmen*» (2015: 593).

Común es un principio político clave en los tiempos de expropiación de derechos a amplios sectores de la población del acceso a los comunes.

«Vivir juntos» no es, como en el caso del ganado, «pacer en el mismo lugar», tampoco es ponerlo todo en común, es «poner en común palabras y pensamientos», es producir, mediante la deliberación y la legislación, costumbres semejantes y reglas de vida que se aplican a todos aquellos que persiguen un mismo fin. (Laval y Dardot, 2015: 30)

La educación y lo común

La educación pertenece a la categoría de los bienes comunes. La educación así entendida significa que se es parte activa en el intercambio de saberes, de conocimiento, de la cultura. Es una relación social entre los sujetos y el saber, alejada de la mercantilización, y se sostiene «en la satisfacción de las exigencias del ser y no solo del tener» (Mattei, 2013: 65). El profesor de derecho de la Universidad de Turín Ugo Mattei sostiene que los bienes comunes no son reducibles al concepto de mercancía, y es distinto tanto a la noción de propiedad privada como de propiedad

pública. Los bienes comunes existen «solo en una relación cualitativa. Nosotros no *tenemos* un bien común [...] *Somos*, más bien, (partícipes de los) bienes comunes...» (Mattei, 2011:66). Para precisar el concepto con un ejemplo concreto, el autor sostiene que una plaza, como espacio físico, no es un bien común, pero «lo es como lugar de acceso social y de intercambio existencial» (Mattei, 2011:65). En el caso de la educación, no se trata de la presencia dentro de una institución educativa, sino de una relación cualitativa entre los adolescentes y el saber. Se concreta en el intercambio y resignificación de conocimientos, en la circulación en la cultura, con su apropiación, ampliación, enriquecimiento, transformación y transmisión. Un vínculo de afecciones multidireccionales entre el saber, los adolescentes y los educadores.

Laval y Dardot avanzan en la conceptualización de lo común como aquello que se extrae del mundo de lo expropiable, de la mercancía. Hacen referencia a la perspectiva de Mattei en que

la propiedad pública no es una protección de lo común, sino una especie de forma 'colectiva' de propiedad privada, reservada a la clase dominante, que puede disponer de ella a su antojo y expoliar a la población de acuerdo a sus deseos y sus intereses. (Laval-Dardot, 2015: 19)

En cambio, la configuración de lo común solo es posible mediante prácticas colectivas. Como expresan los autores franceses,

ninguna cosa es común en sí o por naturaleza, solo las prácticas colectivas deciden en última instancia en cuanto el carácter común de una cosa o de un conjunto de cosas. (Laval-Dardot, 2015: 662)

La educación como bien común es inexpropiable a las nuevas generaciones. Necesitamos prácticas de reconocimiento de los saberes adquiridos por los adolescentes fuera de la institucionalidad educativa tradicional, y asumir, como sostiene César Coll (2013), que aprendemos a lo largo y *ancho* de la vida, dentro y fuera de las instituciones escolares, en contacto con los espacios más diversos de la vida social. Por tanto, los adolescentes portan, movilizan y ponen en acto un conjunto de saberes que no son reconocidos por la escuela. Lejos de combatirlos, debemos transformarlos en puntos de enlace entre las propuestas de las instituciones

escolares y la vida, los saberes y aprendizajes de los adolescentes. Dar lugar al detalle significa aceptar y promover trayectos de aprendizaje disímiles, con tiempos y contenidos educativos diversos, ajustando los énfasis a las preferencias de los sujetos. Porque en última instancia la educación no se trata de una carrera por llegar simultáneamente a un mismo saber exigido, sino un tránsito singular, sostenido en deseos, motivaciones e intereses distintos, una relación cualitativa con los saberes adquiridos y aquellos por aprender.

Federación de prácticas del común contra el encierro

Deligny, haciendo referencia a su práctica con adolescentes en hogares, expresa un principio pedagógico clave: «cuando un espacio deviene concentracionario, la formación de una red crea una suerte de fuera que permite a lo humano sobrevivir» (Deligny, 2015a: 20). La organización endogámica de las vivencias cotidianas en un espacio tan regulado que *se vuelve concentracionario* produce efectos subjetivos que crean dependencia de los adolescentes, reduciendo el acceso a la vida social. La única forma de que subsista la vida es conformar una red, una red que no es objeto, ni metodología o categoría de análisis, sino *una forma de ser* (Deligny, 2015a). Como sostiene Ana Laura García (2019), propone una lectura latinoamericana de Deligny, que

“... nos ofrece la pista de un núcleo arcaico: “lo humano”, que nos constituye desde siempre y que está vinculado con el “ser”, con nuestras potencias de especie. “Lo humano” nos revela la existencia de un tejido sensible y común (que se trama de noche y se desarma de día, como el de Penélope), en un proceso siempre abierto, inacabado, silencioso y anónimo.”

Si bien los aprendizajes de los adolescentes se producen en un conjunto de instancias de relación social, los aprendizajes socialmente valorados son aquellos adquiridos bajo supervisión y control de un otro legitimado para enseñarlos. Cuando reflexionamos sobre educación, en general nos referimos a una práctica de transmisión institucionalizada. Nuestras formas de pensar lo educativo están limitadas por este parámetro. En muchos casos, las instituciones del sistema de

protección especial aparecen más preocupadas por el control social y la normalización que por relacionar a los adolescentes con la cultura.

¿Cómo construir institucionalidad y política educativa que promuevan la conexión y el diálogo entre los saberes adquiridos por los adolescentes en sus interacciones vitales con aquellos saberes promovidos en el sistema educativo? ¿Cómo podemos establecer lazos entre las prácticas educativas institucionales con los modos y formatos de época en que los adolescentes se apropian de la cultura?

En esta posición nos interesa pensar la influencia que la vida social provoca en los individuos para producir sujetos. De la interacción de individuos concretos con esos dispositivos emerge el sujeto. El alumno es el sujeto típico que la escuela produce, o intenta producir. Se han modificado las redes vinculares, las formas de habitar las instituciones, los modos de acceso a la información, al saber, a la cultura, y los sentidos de autoridad del mundo adulto. La subjetivación cartográfica emerge con potencia en la actualidad, lo que nos obliga a repensar las prácticas educativas y la posición de los profesionales. Es interesante tomar en cuenta lo que sostiene Lapoujade desde su análisis de la perspectiva pragmatista de William James, cuando sostiene que el concepto de práctica no significa el dominio de una acción o lo opuesto a la reflexión teórica, se refiere a una acción, pensamiento o conocimiento «enquanto eles estão se produzindo» (2017: 11). La acción educativa es una configuración dinámica que instala escenas educativas donde no las había. El movimiento aparece como una categoría central de la educación, tanto de los sujetos de la educación como de los educadores. Es una condición con efectos físicos sobre cuerpos y territorios, y simbólica respecto de las formas de pensar la situación educativa. Se trata de hacer educación donde la intemperie puede ser un telón escénico, donde no necesariamente acudamos a la protección que nos brindan los edificios o salones para que allí pase todo. Movernos, movilizar, poner en movimiento posibilita que los adolescentes establezcan lazos con diversos espacios sociales y comunitarios, exponiéndose a experiencias, a intercambios diversos que afectan sus procesos de aprendizaje. Se trata de una estrategia para conjugar los universales que procura transmitir la educación con las trayectorias singulares de cada uno.

El sujeto de la experiencia es representado por Edgar Allan Poe en su cuento *El hombre de la multitud*, publicado por primera vez en 1840: «El solo hecho de respirar

era un goce, e incluso de muchas fuentes legítimas de dolor extraía yo un placer. Sentía interés sereno, pero inquisitivo, hacia todo lo que me rodeaba» (Poe, 2010: 156). En un registro académico, Larrosa sostiene que la experiencia es «...lo que nos pasa, o lo que nos acontece, o lo que nos llega. No lo que pasa, o lo que acontece, o lo que llega, sino lo que nos pasa, o nos acontece o nos llega» (2003: 87). Ello significa que una relación de afectación entre el sujeto y unos acontecimientos que lo exponen a un cambio, una modificación. El sujeto de la experiencia sería como «un territorio de paso, de pasaje, algo así como una superficie de sensibilidad en la que lo que pasa afecta de algún modo, produce afectos, inscribe algunas marcas, deja algunas huellas...» (2003: 94). Larrosa concluye que la experiencia es una pasión y se refiere a varias cosas en simultáneo, a alguna relación con un sufrimiento o padecimiento, a una responsabilidad con el otro, al amor, y a una «tensión entre placer y dolor» (p. 98).

Un principio general de la experiencia para William James, según lo reseña Lapoujade, es el siguiente: «Nada será admitido como fato, à exceção daquilo que pode ser experienciado num tempo definido por algum [ente] que tem a experiência [by some experient]; e para cada aspecto factual experienciado, algum lugar definido deve ser encontrado no sistema final da realidades» (Lapoujade, 2017:27). La experiencia pone en relación al sujeto, en un tiempo y espacio, que está expuesto a una situación ocupando un lugar definido en un sistema. La experiencia de la institucionalización por parte de los adolescentes y de los educadores nos aportará hechos y situaciones diferentes.

Se modificó la nítida separación entre adentro-afuera de la institución y se complejiza la manera de pensar las adolescencias y la relación con el saber. El derecho a la educación no se garantiza solamente generando plazas que son ocupadas en las aulas. Para los educadores se incrementa la incertidumbre, la incomodidad es parte de habitar un terreno desconocido, un escenario que se va configurando caso por caso, proyecto educativo a proyecto educativo. La acción educativa en clave cartográfica crea lazos materiales —previamente imaginados— entre los gadgets, instrumentos, objetos, tecnologías, saberes, agentes, espacios e instituciones que los ponen en movimiento para afectar y producir una situación inédita. La acción educativa es un acto creativo, la producción de ensamblajes híbridos sujetos y objetos

(materiales y simbólicos) para mejorar las condiciones de aprendizaje del sujeto de la educación. En la situación pedagógica que señala Deligny (2015b, 2017) el adolescente institucionalizado es construido por una maquinaria que produce dependencia. Crea un adolescente tutelado, sometido a la autoridad discrecional. La acción educativa, en tanto acto creativo, produce intercambios con actores, objetos y significados heterogéneos para provocar la deconstrucción de la dependencia mediante la amplificación de relaciones y vínculos.

En esta perspectiva es significativa la posición que asume el educador en tanto es compositor responsable de imaginar, crear y producir propuestas educativas que unan al adolescente con ofertas de inclusión educativa, laboral, cultural y económica. El educador asume el lugar de *flâneur*, encuentra en el vagabundeo una fuente de aprendizaje, una inspiración en el conocimiento de otras experiencias, se renueva una disposición abierta al encuentro con la novedad, con alternativas posibles de inclusión y aprendizaje. Los adolescentes en interacción con una federación de prácticas de lo común serán efecto de subjetivación cartográfica, en tanto efecto de múltiples interacciones con la cultura y otros sujetos.

La desubjetivación es también un efecto de las prácticas institucionales, que por un lado se expresa mediante una operación de reducción del adolescente a un objeto de tutela, en tanto se desconoce su situación de persona en proceso de desarrollo que ha sufrido el desmembramiento de su núcleo familiar, para ser intervenido por una institución que al transformarlo en objeto lo deshumaniza. Como sostiene Agamben:

el sujeto del testimonio es aquel que testimonia de una desubjetivación, pero a condición de no olvidar que testimoniar de una desubjetivación solo puede significar que no hay, en sentido propio un sujeto del testimonio, que todo testimonio es un proceso o un campo de fuerzas recorrido sin cesar por corrientes de subjetivación y de desubjetivación. (2000: 127)

En los procesos de violencia institucional donde las prácticas de las instituciones atentan contra lo humano, muchas veces de lo que se trata es de sobrevivir, que tiene para Agamben un sentido positivo, en tanto se «ha sobrevivido a lo inhumano» (2000: 140). Esa es una paradoja en tanto que quien «testimonia verdaderamente de lo

humano es aquel cuya humanidad ha sido destruida. [...] no es posible destruir íntegramente lo humano, que siempre resta algo. El testigo es ese resto» (p. 141).

El hombre puede sobrevivir al hombre, es lo que queda después de la destrucción del hombre, no porque haya en alguna parte una esencia humana que tenga que ser destruida o salvada, sino porque el lugar del hombre está escindido, porque el hombre tiene lugar en la fractura entre el viviente y el hablante, entre lo no-humano y lo humano. [...] El hombre está siempre, pues, más acá y más allá de lo humano, es el umbral central por que transitan incesantemente las corrientes de lo humano y de lo inhumano, de la subjetivación y de la desubjetivación... (Agamben, 2000: 142)

La vida es en esferas

Por un proceso osmótico hemos aprendido, repetición e inmersión, a vivir en esferas, registros conscientes e inconscientes nos permiten a comprender con cierta naturalidad esa forma de organizarnos contenidos por un espacio reglado que viabiliza la vida en común.

Vivir en esferas significa, por tanto, habitar en lo sutil común [...] el ser-en-esferas constituye la relación fundamental para el ser humano [...] Solo en estructura de inmunidad, generadoras de espacio interior, pueden los seres humanos proseguir sus procesos generacionales e impulsar sus individuaciones. (Sloterdijk, 2017a: 51-52)

Para adaptarnos a las condiciones ambientales de la naturaleza, en los más remotos rincones del planeta, hemos usado tecnologías que modifican el espacio y a partir del uso de objetos y herramientas pudimos producir entornos acogedores. Desde el origen mismo de la humanidad hemos intervenido la naturaleza para crear espacios interiores.

... los seres humanos son básica y exclusivamente criaturas de su interior y productos de sus trabajos en la forma de inmanencia que les pertenece inseparablemente. Solo crecen en el invernadero de su atmósfera autógena. (Sloterdijk, 2017a: 52)

Ser-en-el-mundo significa para la existencia humana, primero y sobre todo: ser-en-esferas. (Sloterdijk, 2017a: 52)

Nos ha guiado un sentido inmunológico para sobrevivir y prosperar de acuerdo con las condiciones particulares del ambiente y el clima; la disponibilidad o la restricción de recursos naturales es límite y oportunidad.

... esos lugares atmosférico-simbólicos de los seres humanos dependen de su renovación constante... (Sloterdijk, 2017a: 52)

Es interesante el impacto de la dimensión simbólica, cultural, de este proceso de creación de esferas, porque además de aspectos funcionales e inmunitarios, se pone en juego algo de la trascendencia, lo inmaterial o espiritual. En ese aspecto el arte juega un papel crucial como forma de comunicación entre los humanos, los que comparten con nosotros esos espacios, y los que vendrán y para quienes se fueron dejando marcas culturales, estéticas, expresivas que significa una comunicación futura con el porvenir. La dimensión narrativa es fundante en la creación de las esferas.

... los seres humanos hacen su propio clima, pero no lo hacen espontáneamente, sino bajo circunstancias encontradas, dadas y transmitidas. (Sloterdijk, 2017a: 52)

Al despedirse los adolescentes del regazo materno les invaden magnitudes sin sujeto, externas, provocadoramente indomables. Pero no serían individuos humanos aptos para la vida si no trajeran consigo a ese nuevo mundo extraño una dote de recuerdos del campo simbiótico y de su fuerza circundante (Sloterdijk, 2017a: 59). Ese bagaje de saberes, sensaciones y experiencias es lo que permite a los adolescentes iniciar su transición hacia la vida adulta. Una parte de la esfera de cuidado primaria es transportada por el adolescente para comenzar a cuidar de sí mismo. Desde ese registro de la memoria estructura relaciones con los otros, reitera patrones aprendidos, y por supuesto recrea e inventa nuevas formas de relación social. En una de las entrevistas una adolescente que desde la primera infancia había vivido en hogares, narra una experiencia fallida de vida en una familia de acogimiento. Se asignaba el fracaso a la falta de experiencia, no era heredera de memorias familiares, por tanto asumía que no sabía vivir en una familia, y sus hábitos, sus costumbres y

rutinas eran los de una institución, lo que le produjo una inhabilidad social para vivir en una dinámica familiar.

Esferas son formas como fuerzas del destino: comenzando por la canica fetal en sus oscuras aguas privadas hasta el globo cósmico imperial que se nos pone ante los ojos con la pretensión soberana de encerrarnos y aprisionarnos. (Sloterdijk, 2017a: 65)

Podemos considerar las esferas como efectivizaciones de lo real, formas del mundo ordenadas pragmática y simbólicamente. La intimidad es la textura de la vida en las esferas, se procesa la creación de un ambiente con un equilibrio inestable, siempre está a punto de reconfigurar, estalla para configurar otras esferas. Significa una apertura a un escenario histórico y político en tanto las reglas afectan la configuración de la vida en la esfera.

Los seres humanos nos desarrollamos habitando esferas desde el comienzo en la vida intrauterina, crecemos en un interior que nos protege. Con la pérdida de los cuidados familiares que provoca ser internado en una institución del sistema de protección se produce la ruptura de un espacio de cuidado. Se fractura la esfera primaria de cuidado en tanto la cohabitación del niño o adolescente con sus referentes parentales se suspende temporal o definitivamente. Este enfoque teórico aporta un conjunto de categorías para dar complejidad al análisis de las condiciones de vida que comporta la ruptura de un espacio de cuidado y la apertura de un espacio institucional que sustituye con actores institucionales las funciones parentales.

La esfera es la redondez con espesor interior, abierta y repartida, que habitan los seres humanos en la medida en que consiguen convertirse en tales. Como habitar significa siempre ya formar esferas, tanto en lo pequeño como en lo grande, los seres humanos somos seres que erigen mundos redondos y cuya mirada se mueve dentro del horizonte. Vivir en esferas significa generar la dimensión que pueda contener seres humanos. Esferas son creaciones espaciales, sistémico-inmunológicamente efectivas, para seres estáticos en los que opera el exterior. (Sloterdijk, 2017a: 37)

El concepto de esferas se despliega en sus dimensiones topológicas, antropológicas, inmunológicas y semiológicas (2018: 15). Refiere a la organización de un espacio que se puede delimitar a partir de su estructura material, donde están

contenidos, en una doble acepción, el volumen del espacio que permite reunir un conjunto humano y no humano, y la función hospitalaria de recibir a un otro que «se refugia» y protege del exterior.

Aunque también se asemeje a una madre que es suficientemente buena para proporcionar a su hijo el sentimiento de que siempre que sea necesario estará allí a su entera disposición, mientras que en las pausas de los requerimientos que le presenta ese pequeño ser tiene que cuidar también de una casa y su hogar. (Sloterdijk, 2017a: 50)

Ese espacio y las estructuras simbólicas, que establecen reglas de convivencia, configuran un «sistema de inmunidad espacial anímico (moral si se quiere), muy sensible y capaz de aprender» (Sloterdijk, 2018: 15). Los modos de vida en la esfera están comprendidos por el lenguaje común que los habitantes comparten y construyen en tramas semióticas de procesos identificatorios que les permiten convivir y a la vez desidentificarse para vivir en el exterior de las esferas de proximidad y simultáneamente integrarse a otras esferas donde se establezca un incremento de los vínculos de los sujetos con el mundo.

Un aspecto central de la teoría de las esferas es la perspectiva para comprender la vida en tanto ella «se desarrolla multiforme, multiperspectivista y heterárticamente» (Sloterdijk, 2018: 23). Se trata del reconocimiento básico de la pluralidad existencial de lo humano. Es un punto de partida de concepción de lo humano y sus modos de existencia.

Psicoanálisis en situaciones sociales críticas

Un punto de partida clave es la teoría psicoanalítica desarrollada por Jorge Broide y Emilia Estivalet (2018) que realizan un aporte relevante a nuestro campo de estudios a partir de sacar al psicoanálisis del consultorio. Poniéndolo en acción a trabajar al servicio de poblaciones que tradicionalmente no acceden y avanzando hacia territorios poco explorados como la calle, la cárcel o el sistema de protección. El tipo de análisis que propongo involucra un conjunto de categorías de dos campos disciplinares: la pedagogía social y el psicoanálisis. Desde esa trama conceptual híbrida analicé las narrativas biográficas de adolescentes que han pasado entre 5 y 15 años de sus vidas en instituciones de *encierro protector* (Silva Balerio y

Domínguez, 2017). Siguiendo a Ruiz Barbot (2014), tomamos distancia de un tipo de estudios sobre las trayectorias normalizadas de los adolescentes y jóvenes que ponen énfasis en la relación entre la estructura social y el recorrido determinado por un conjunto de eventos que marcan la transición a la vida esperable (Filardo, 2011). Para estos enfoques, el recorrido es

un móvil inerte, como un cometa o una bala propulsada por una fuente de energía externa; como diplomas sucesivos o cargos graduales y jerárquicos en una «carrera» laboral o posiciones de «hijo/a» o «padre-madre» en la familia, movidos por contextos que las balizan, trazan o delinear. En este caso, el sujeto sería mera linealidad y presencia (o no) en una estructura. (Ruiz Barbot, 2014: 255)

En cambio, la narrativa biográfica presta atención al devenir de la existencia, donde las experiencias

que dan sentido o no a su vida, del recorrido o camino que va y está haciendo, donde camino y caminante van juntos. Un camino subjetivo, relacional, histórico y político. Las condiciones existenciales y el «ser» joven —producción de subjetividades— se articulan y a partir de dicha articulación producen sentidos; o sea, lugares sociales. (Ruiz Barbot, 2014: 255)

Como sostiene el criminólogo italiano Alessandro Baratta,

se trató más que nada, de un *pactum ad excludedum*, de un pacto para excluir, de un pacto entre una minoría de iguales que excluyó de la ciudadanía a todos los que eran diferentes. Un pacto de propietarios, blancos, hombres y adultos para excluir y dominar a los individuos pertenecientes a otras etnias, mujeres, pobres y, sobre todo, niños. (Baratta, 1995:16)

Ello significó en relación con la infancia que los niños hijos de familias burguesas accedieron a la educación de la cultura hegemónica, mientras que otros niños y adolescentes ocuparon el lugar de lo condenable, lo abyecto, operando mediante la configuración de tramas institucionales que segregan por razones de origen étnico, socioeconómico, cultural, educativo y familiar. Sobre esta perspectiva higienista se estructuró un formato de control institucional ejercido conjuntamente por la familia, la Iglesia y el Estado en diferentes dosis según el período histórico del que nos

ocupemos. Aunque la Iglesia católica tuvo una función preponderante en la fundación de estos dispositivos institucionales, el proceso de secularización de principios del siglo xx impulsó progresivamente una mayor participación del Estado, como sucede en la actualidad, que gestiona, financia y supervisa los centros de internación, protección, amparo o privación de libertad.

Los excluidos se convertirán en menores. Para la infancia, la familia y la escuela cumplirán las funciones de control y socialización. Para los menores será necesaria la creación de una instancia diferenciada de control socio-penal: el tribunal de menores. (García Méndez, 1994)

Esta perspectiva es estable durante todo el siglo xx, basta recorrer las páginas del clásico *Los hijos del Estado*, de Luis Eduardo Morás, donde se destaca

la preocupación por convertir los hijos de nadie en los hijos de todos, a través de las prestaciones sociales de un Estado paternal-autoritario pierden sentido. La dinámica del proceso histórico lleva a que los anteriores niños abandonados pasaban a ser niños protegidos-vigilados, pero hoy permite aseverar el énfasis exclusivo en la vigilancia, represión, marginalidad y persecución con la ausencia de propuestas eficientes de protección. (Morás, 1992)

El cuidado en los internados se enfrenta a problemas estructurales de organización, ya que para garantizar la atención a tiempo completo, 24 horas al día los siete días de la semana, debe montar una pesada organización de trabajadores que como primer requisito tiene que «cubrir los turnos» de atención. Las educadoras son quienes sostienen la «atención directa», dan respuesta a todas las necesidades de los adolescentes: alimentación, higiene, rutinas, contención afectiva y emocional, imposición de límites, y un larguísimo etcétera. Operativamente un hogar que atiende a 12 adolescentes tiene un mínimo de 12 a 20 educadoras, que realizan turnos de 8 a 12 horas, en algunos hogares con días fijos, pero en otros sobrevive una organización de 3×3, 3×4 o 4×4, que significa que trabajan tres o cuatro días seguidos y descansan otros tres o cuatro días. Ello expone a las trabajadoras a una agenda compleja, ya que una semana trabajan lunes, martes y miércoles, luego descansan jueves, viernes y

sábado y se reintegran al turno el día domingo, y así consecutivamente según el esquema organizativo que el hogar se establezca.

Esta forma de organizar el trabajo tiene muchos efectos negativos, que afectan la vida personal de las educadoras, ya que dificulta tener otras actividades laborales, formativas y de vida social por lo contraintuitivo de la organización laboral. Y afecta la relación con los adolescentes, que se ven expuestos a una rotación de los adultos de referencia. De ese modo, el vínculo educativo se ve mediado por la organización institucional.

La función paterna es una plataforma para la exogamia, para tramar una relación con el mundo marcada por leyes estructurantes del vínculo social. El mundo se torna accesible a partir de la función que ejercen unos adultos, padres biológicos o no, pero que se encargan de la difícil tarea de inscripción de las nuevas generaciones en el mundo. Cuando la función padre no anida en el ambiente familiar, es indispensable encontrar otros adultos dispuestos a asumirla.

Como hemos estudiado, los aprendizajes en los dispositivos tutelares están signados por la instalación de un engranaje que procura soldar *discrecionalidad-silencio-dependencia* (Silva Balerio, 2016a), y conformar una argamasa desde donde se sostiene el modelo tutelar. Aunque como todo dispositivo tiene fisuras, y su eficacia no es absoluta, se encuentra una tendencia general a la homogeneización de la vivencia de los niños y adolescentes sostenida en el ejercicio de una autoridad sin reglas ni participación de los sujetos. La discrecionalidad en la actuación del mundo adulto es una constante que por repetición va impactando en la experiencia de los sujetos. El silencio y la invisibilidad de los procesos sociales en que se inscriben los internados replican en una institución pública la norma de la tradición familiar que sostiene el vínculo parental en una condición de relaciones privadas. Lo privado y lo público en los dispositivos tutelares está indiscriminado. El silencio expresa también el reconocimiento de la autoridad discrecional, y refuerza la perspectiva de una relación privada del vínculo socioeducativo entre niños y adolescentes con sus educadores. Por último, sostenida en la invisibilidad y la discrecionalidad, se va configurando una dependencia cotidiana, una inhabilitación para la vida social fuera de la institución, que se abona en la imposibilidad de tomar decisiones sobre sí mismo. La protección del internado aparece inseparable de la discrecionalidad adulta

que toma decisiones inconsultas, la incertidumbre por traslados compulsivos de hogar en hogar, la ausencia de seguridades mínimas que permitan desarrollar un proyecto de futuro con alguna estabilidad. En este contexto, la configuración de subjetividades dependientes es el efecto más que esperable. A pesar de ello, en muchos hogares sucede otra cosa: se desarrollan prácticas de promoción educativa y social muy interesantes. Esto parece sostenerse sobre tres dimensiones:

a) las capacidades de los adolescentes,

b) las fisuras del dispositivo de internación, y

c) la persistencia de las educadoras que sostienen un vínculo con lo social, un conjunto de reglas que estructuran la vida de los adolescentes desde un enfoque promocional y respetuoso de los derechos.

Estos tres elementos posibilitan una estructuración psíquica, al tiempo que los adolescentes adquieren aprendizajes y procesos de participación social que los inscriben en un mundo común.

Partimos del supuesto que “las políticas públicas deben ser capaces de instituirse como condición-soporte de singularización del sujeto” (Broide, Estivalet, 2018:25) para que a partir del relato y la experimentación se construyan espacio de palabra y creación de escenarios. En esta perspectiva cobra peso el concepto de anclaje en tanto “permite estructurar una metodología de trabajo basada en la escucha calificada y en la consideración de la relación trasfereencial establecido entre el técnico y la persona que atiende...”. (p.33) Para componer un proyecto de salida de la situación de institucionalización cuando no es posible el retorno a la familia, es relevante que se desarrolle una “metodología basada en los anclajes del sujeto [...] el contacto con un vecino, un amigo, novio, novia e incluso un animal que tenga para ese sujeto un rol afectivo.” (p.35) La metodología se organiza en torno a la escucha de los anclajes de cada sujeto ya que muchas veces “ellos existen, pero están dispersos, y fragmentados en el territorio. Son necesarias muchas alianzas...”. (p.37)

Asociaciones de híbridos que incrementan la capacidad de acción

Nos preocupamos por lo pequeño, por comprender las dinámicas en que se produce la acción educativa en las prácticas con una perspectiva heterárquica, para ocuparnos y detenernos en las *redes diminutas* (Latour, 2013a: 24), donde se

establecen las asociaciones que organizan las formas de vida. Tarde entiende el funcionamiento social a partir de acciones infinitesimales, ya que no reconoce una teoría general que explique todas las situaciones, y que «los fenómenos de la vida social escapan a toda fórmula general» (Tarde, 2013: 39). De ahí la necesidad de describir los procesos a partir de la experiencia situada de los sujetos, conectados con una tradición histórica. Como reseña Latour, siguiendo a Tarde, «lo pequeño sostiene lo grande» (Latour, 2013a: 18) o, desde otra perspectiva, las generalizaciones son apenas la simplificación de un aspecto de los fenómenos microsociales. Los procesos educativos que lideran los educadores sociales comienzan a partir de pequeñas acciones que generan un vínculo entre el educador y el sujeto, la potencia de la educación social no puede perderse en el activismo irreflexivo ni en la rutina o el automatismo (Gomes da Costa, 2004), se configura también en la potencia-de-no, en la decisión de no ejercerla. Por tanto, contener, regular, administrar, no desbordar la potencia se sostiene en una apuesta a una espera por el otro. Que los sujetos ocupen un lugar protagónico requiere de paciencia (Rodríguez y Silva Balerio, 2017) para ir construyendo durante la formación una estructura de demora (Ulloa, 1995) que brinde un tiempo para hacer lo más conveniente para los sujetos.

Este es un punto crucial en el desarrollo del oficio, ya que «el automatismo y la rutina hacen que experiencias valiosas se pierdan por falta de sensibilidad, interés y sutileza del educador para captarlas y hacer de ellas la materia de su crecimiento, como persona, como profesional y como ciudadano» (Gomes da Costa, 2004: 21).

Bruno Latour establece un concepto clave en la perspectiva que venimos desarrollando, ya que concibe la acción como un híbrido, como un ejercicio de composición entre elementos de carácter heterogéneo:

Lo que aquí me interesa es la composición de la acción definida por las líneas que se hacen cada vez más largas [...] ¿Quién realiza la acción? [...] La acción es una propiedad de entidades asociadas. Son los demás agentes quienes permiten, autorizan, capacitan y generan al agente [...] El atribuir a un actor el papel de primer motor no debilita en modo alguno la necesidad de una composición de fuerzas para explicar la acción. (Latour, 2001: 217)

Sostenemos la relevancia de la red en cuanto espacio/estrategia de descomposición de exclusión social, educativa, cultural, donde se trama una organización cotidiana de participación social que consolide la exogamia como forma de vitalidad vinculante. Como dirá Deligny, «la red es un modo de ser» (2015b: 17), no solo una estrategia, o un método, o una técnica, es un modo de hacer, una forma de existencia, una manera de sostener el oficio de la educación social a partir del trabajo en el medio familiar y comunitarios, construyendo lazo social donde opera la destrucción de los vínculos a partir del encierro institucional.

Podemos dar cuenta de que obramos «cuando ocurre algo, en nosotros, o fuera de nosotros, de lo cual somos causa adecuada» (Spinoza, 2017: 200). La acción educativa alberga esa dualidad, ya que genera efectos en nosotros y en los otros, se producen relaciones de afectación. La posición de Spinoza nos permite comprender que «las afecciones del cuerpo, por las cuales aumenta o disminuye, es favorecida o perjudicada la potencia de obrar de ese mismo cuerpo» (Spinoza, 2017: 200). Hay algunas relaciones, afecciones, que incrementan la capacidad de acción y otras que las disminuyen. La potencia se entiende como ese complejo entre «acciones y pasiones de las que algo es capaz» (Deleuze, 2001: 41) y está relacionada con dos polos de existencia, las pasiones alegres y tristes. Sobre la operativa de la potencia, Spinoza en Deleuze sostiene «cuando mi potencia es llenada por la tristeza, ella está completamente efectuada pero de manera tal de disminuir; cuando es llenada por alegrías, está efectuada de manera tal de aumentar» (Deleuze, 2001: 52).

Podríamos afirmar que el oficio necesita del despliegue de un hábito en que las prácticas educativas sean espacios de múltiples afecciones que van configurando modos de ser y hacer de una profesión. En el caso de los educadores sociales se trata de prácticas que están empeñadas en promover a los sujetos de la educación y sus proyectos.

la educación pasa por legitimar las aspiraciones de los sujetos, transmitiéndoles los recursos normalizados para su logro. Y apunta a la cuestión del lugar: se trata de ofrecer oportunidades para que el sujeto pueda optar a otro lugar. Como lo señala Violeta Núñez tomando a Bernfeld: El cambio del sujeto es efecto del cambio de lugar. (Brignoni, 2012: 49)

La invención de dispositivos como acto de preservación de lo humano

Los psicoanalistas brasileños Emilia Estivalet y Jorge Broide han trabajado en la creación de dispositivos para dar respuesta al malestar de época en escenarios muy diversos: la calle, los hogares, las prisiones, los hospitales, pero también la justicia, la economía solidaria y las universidades; y con sujetos de distintas edades: niños, adolescentes y adultos. Con el objetivo de crear un dispositivo clínico psicoanalítico que permita «la circulación de la palabra y los procesos de singularización de los sujetos. Atender allí donde está la vida, donde pulsa: esa es la ética que atraviesa y conforma nuestro trabajo» (Broide y Estivalet, 2018: 16).

Enfatizan una idea muy potente de la clínica y de los saberes que la sustentan, ya que propugnan «la articulación del psicoanálisis con otros saberes, para permitir una mejor comprensión y un abordaje transformador del mundo contemporáneo» (Broide y Estivalet, 2018: 16). Continúan diciendo que «es ese mundo el que consideramos nuestro campo de trabajo, y se presenta a través de relaciones transferenciales complejas y multifacéticas» (ib.).

Para establecer un lazo con la perspectiva en que pensamos las prácticas socioeducativas desde el campo disciplinar de la pedagogía social nos detenemos en tres aspectos de la postura que asumen ambos psicoanalistas:

- a. En educación social se trabaja en pos de acompañar e instalar procesos de aprendizaje singulares en donde los sujetos tomen la palabra para ampliar y transformar su relación con el mundo (la cultura, las instituciones y otros sujetos). Se produce en ámbitos institucionales y sociales diversos, donde la vida pulsa, donde la existencia de las personas se pone a prueba cotidianamente en un mundo injusto.
- b. Compartimos una mirada epistemológica, ya que la pedagogía social se compone, se relaciona, instala vínculos de hibridación con muchos otros saberes: filosofía, sociología, psicología, arte y por supuesto, como ya señalamos, el psicoanálisis. Este aspecto es central, ya que no hacemos una lectura del mundo encerrados en una perspectiva disciplinar, sino abiertos,

expuestos a relaciones de afectación de otros saberes que amplían y complejizan la comprensión de los fenómenos y situaciones que abordamos.

- c. Cuando señalan que el mundo es el campo de trabajo, asumen un riesgo, se exponen a situaciones que no controlan, abandonan el consultorio y el diván como espacios y objetos precursores de la actuación clínica. Se van a la intemperie, a la calle, a la cárcel, al internado para desde allí actuar, pensar y, fundamentalmente, crear nuevas formas de actuar. La educación social asume esta misma posición, abandona el refugio seguro de las instituciones para salir al encuentro de los sujetos (Núñez, 2002a) y a partir de ese encuentro desplegar una acción de composición, de creación de escenarios, de formas de relación, de vincularse con la cultura, con otras instituciones y otros sujetos.

En este punto encontramos una potencia de producción: abandonar de una vez y para siempre la repetición de las acciones tutelares, asistenciales y de control social sobre los adolescentes, para poner en acto aquello que nos recuerda Brignoni: la educación cobra sentido cuando viabiliza los proyectos de los sujetos y promueve una construcción conjunta de acceso a los bienes comunes. Para ello se necesita abrir espacios de escucha, desde donde instalar procesos de apuntalamiento de esas transformaciones. La creación de nuevos dispositivos requiere una alteración de la red de elementos que lo configuran. Como señala Agamben (2015: 11):

- a. El dispositivo es un conjunto heterogéneo que incluye virtualmente cualquier cosa, lingüística y no lingüística al mismo nivel: discursos, instituciones, edificios, leyes, medidas policiales, proposiciones filosóficas, etc. El dispositivo es en sí mismo la red que se establece entre esos elementos.
- b. El dispositivo siempre tiene una función estratégica concreta y siempre se inscribe en una relación de poder.
- c. Como tal, resulta del cruce de relaciones de poder y relaciones de saber.

La pedagogía en general y la pedagogía social en particular se han consolidado en su función analítica. Somos cada vez más capaces de estudiar y descomponer prácticas y políticas educativas. Esa potencia va acompañada de una ineptitud de crear, inventar, ensayar y componer nuevas formas de hacer. Cada vez somos más

estudiosos o expertos de la educación y menos pedagogos, lo que involucra «una reunión mutua y dialéctica de la teoría y de la práctica por la misma persona, en la misma persona» (Houssaye, 2014: 276).

En el campo de investigación que nos ocupa, esta perspectiva nos invita a desarrollar propuestas educativas centradas en los sujetos, empeñarnos en generar espacios de vida cotidiana *vivibles*. Asumir riesgos, trazar recorridos que conjugan aciertos, errores y vagabundeos, y promover la reflexión y el análisis para crear nuevos dispositivos que en centros de protección a la infancia y la adolescencia sostienen una posición a veces imposible: construir humanidad en instituciones creadas para el aislamiento social y la deshumanización. En esta aporía es imperativo desplegar estrategias pedagógicas con todo lo disponible para ampliar las oportunidades de poner en relación a los adolescentes con la cultura. La acción educativa se fortalece allí donde entran en diálogo la pedagogía social, el psicoanálisis y la filosofía para fundamentar y crear educación ahí donde la teoría y la práctica se enriquecen mutuamente.

Dispositivo de subjetivación cartográfica

La creación de un dispositivo requiere instituir o formalizar, «hacer pasar a la existencia la arquitectónica envuelta en un ser virtual, en estado todavía *implejo*; es desplegar su estructura» (Lapoujade, 2018: 67). Se produce una orden que estructura, «se contraen hábitos, se crean rituales, se dictan reglas [...] define así la convención como un consolidado o un sistema de consolidados» (Lapoujade, 2018: 69) que gobierna un conjunto de relaciones entre individuos. Partimos del supuesto de que como sujetos somos efecto de múltiples —y azarosas— interacciones, que involucran decisiones propias, condicionamientos y determinaciones familiares, sociales, culturales, económicas y políticas. Aprendemos todo el tiempo y en todos lados. La disposición de conocer, entender y aprehender el mundo está activa desde el primer día de nuestra vida, y nos acompaña hasta la muerte.

La actualidad está signada por otras formas de subjetivación, donde se han modificado las redes vinculares, las formas de habitar las instituciones, los modos de acceso a la información, al saber, y a la cultura, para ir construyendo formas de relación social.

La acción educativa es una configuración dinámica que instala escenas educativas donde no las había, por ejemplo, en la calle, una plaza, un internado o una cárcel. El movimiento aparece como una categoría central de la educación, tanto de los sujetos de la educación como de los educadores. Es una condición relacional que produce efectos físicos sobre cuerpos y territorios, y simbólicos acerca de las formas de pensar la situación educativa. Muchas veces, la educación social solamente es posible si los practicantes del oficio provocan acción a la intemperie. Movernos, movilizar, poner en movimiento posibilita que los estudiantes establezcan lazos sociales con diversidad de espacios sociales y comunitarios, exponiéndose a experiencias, a intercambios diversos que afectan sus procesos de aprendizaje. Esta es una característica simétrica entre los procesos de trabajo de los educadores sociales y su propia experiencia formativa.

La acción educativa en clave cartográfica crea lazos materiales —previamente imaginados— entre los gadgets, instrumentos, objetos, tecnologías, saberes, agentes, espacios e instituciones que los ponen en movimiento para afectar y producir una situación inédita. La acción educativa es un acto creativo, es la producción de ensamblajes híbridos sujetos y objetos (materiales y simbólicos) para mejorar las condiciones de aprendizaje del sujeto de la educación. La acción educativa, en tanto acto creativo, produce intercambios con actores, objetos y significados heterogéneos para provocar la deconstrucción de la dependencia mediante la amplificación de relaciones y vínculos que activen procesos de circulación social lo más amplios que sea posible.

Siguiendo el pensamiento de Laval y Dardot (2015), la oportunidad de quebrar el dispositivo concentracionario pasa por configurar una federación de prácticas que relacionen a los sujetos de la educación con lo más diverso de la cultura. Cada una de las educadoras y educadores sociales no podrá realizar una práctica completa, requiere de otros actores e instituciones para inventar la mejor acción que la situación requiere. La federación de prácticas educativas procede con una exigencia de reciprocidad y de equivalencia, dos requisitos que ponen en pie de igualdad a todos los educadores. Concebimos unas prácticas educativas federadas donde cada una de ellas es incompleta en sí misma, pero unidas y apelando a la invención pueden construir mejores oportunidades para garantizar acceso a la cultura para todos,

especialmente adolescentes que han sido sistemáticamente privados de sus derechos y de acceso a lo común (Rodríguez y Silva Balerio, 2017).

La protección como política pública

La investigación doctoral se desarrolla en el marco de la política pública de protección a la infancia y la adolescencia. La producción de conocimiento y las investigaciones sobre este campo son escasas.

Para iniciar, es pertinente definir al sistema de protección integral de 24 horas como lo hace oficialmente el organismo rector:

La vinculación al Sistema de las niñas, niños y adolescentes se dará una vez agotadas todas las estrategias de intervención institucional de anclaje comunitario para evitar la separación de estos de su familia o referentes significativos.

Refiere al inicio de la atención de niñas, niños o adolescentes en el Sistema de Protección Integral de 24 Horas a partir de la interrupción, pérdida o ausencia del cuidado parental o de referentes adultos significativos. La ruptura o deterioro de los vínculos familiares y la vulneración de sus derechos requieren tomar la medida de separación de su grupo de convivencia y la protección integral. (INAU, 2019: 11)

El artículo 68 del Código de la Niñez y la Adolescencia, ley 17823, establece los cometidos del INAU:

Competencia del Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU). —El Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU) es el órgano administrativo rector en materia de políticas de niñez y adolescencia, y competente en materia de promoción, protección y atención de los niños y adolescentes del país y, su vínculo familiar al que deberá proteger, promover y atender con todos los medios a su alcance. Deberá determinar, por intermedio de sus servicios especializados, la forma de llevar a cabo la implementación de las políticas a través de distintos programas, proyectos y modalidades de intervención social, públicos o privados, orientados al fortalecimiento de las familias integradas por niños y adolescentes y al fiel cumplimiento de lo dispuesto por los artículos 12 y 19 de este Código.

Previos diagnósticos y estudios técnicos, deberá velar por una adecuada admisión, ingreso, atención, derivación y desvinculación de los niños y de los adolescentes bajo su cuidado. La incorporación a los distintos hogares, programas, proyectos y modalidades de atención se realizará habiéndose oído al niño o al adolescente y buscando favorecer el pleno goce y la protección integral de sus derechos.

Procurará que todos los niños y adolescentes tengan igualdad de oportunidades para acceder a los recursos sociales, a efectos de poder desarrollar sus potencialidades y de conformar personalidades autónomas capaces de integrarse socialmente en forma activa y responsable. Las acciones del Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU) deberán priorizar a los más desprotegidos y vulnerables.

Los adolescentes que, estando a disposición del Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU), alcanzaren la mayoría de edad serán orientados y apoyados a efectos que puedan hacerse cargo de sus vidas en forma independiente.

El estudio más reciente sobre el sistema de protección de 24 horas fue publicado por UNICEF e INAU y abordó dos dimensiones: por un lado, la caracterización de los centros de atención y los trabajadores del sistema y, por otro, la descripción de la población atendida. Resulta de utilidad esta información, ya que permite situar nuestro estudio en un marco general global del sistema de protección.

En Uruguay existen 138 centros residenciales que conforman el sistema de protección de 24 horas, que atiende un total de 4700 niños, niñas y adolescentes.

De los 138 centros relevados, el 62 % corresponde a residenciales no especializados, el 11 % son centros de acogimiento y fortalecimiento familiar (CAFF) y el 3 % son residenciales estudiantiles. El restante 24 % corresponde a dispositivos especializados, entre los que se destacan los centros que atienden a personas con discapacidad (12 %) y las clínicas o dispositivos educativos altamente especializados vinculados a la atención en salud mental (7 %).

Por otra parte, el 54 % de los proyectos relevados son clasificados como de gestión directa (pertenecen a INAU) y el 46 % corresponde a proyectos gestionados por organizaciones de la sociedad civil mediante convenio con INAU. (UNICEF, INAU, 2021: 22)

Los adolescentes son la población prevalente, ya que

la mayoría de los centros tienen como grupo de edad predominante a adolescentes de entre 13 y 17 años (51 %), y en segundo lugar se ubican los centros orientados principalmente a niños de entre 6 y 12 años (30 %). (UNICEF, INAU, 2021: 24)

En los 138 centros relevados se registra un número importante de trabajadores, «el universo de trabajadores en los centros pertenecientes al Sistema de Protección 24 Horas de INAU se ubicaría en el entorno de 4200 vinculaciones laborales» (UNICEF, INAU, 2021: 30). En la distribución por edad y género, el estudio señala que el 77% de la población son mujeres, y que el promedio de edad es de 41 años.

En relación con la función que cumplen los trabajadores, el estudio señala:

el 44 % de los trabajadores fueron clasificados como cuidadores o educadores, el 15 % es personal técnico psicosocioeducativo (incluye a psicólogos, trabajadores sociales, maestros y educadores sociales), el 9 % desempeña cargos de coordinación o dirección, el 9 % es personal de servicio y el 8 % corresponde a personal de salud (médicos y personal de enfermería). (UNICEF, INAU, 2021: 35)

La siguiente tabla muestra la distribución de trabajadores según la función desagregada que cumplen en el sistema de 24 horas (UNICEF, INAU, 2021: 36).

EDUCADORES	44 %
Cuidador/a – Educador/a	44 %
TÉCNICOS (psicosocioeducativos)	15 %
Educador/a social	5 %
Psicólogo/a	5 %
Trabajador/a social	3 %
Maestro/a	2 %
DIRECTOR / COORDINADORES	9 %
Director/a – Jefe u otro puesto gerencial	4 %
Coordinador/a	5 %
PERSONAL DE SERVICIO	8,03 %
Cocinero/a	4 %
Limpiador/a	4 %
Seguridad	0,3 %
PERSONAL DE SALUD	8 %
Personal de salud o médico	3 %
Personal de enfermería	5 %
OTROS (admin., tallerista, otros)	15 %
Administrativo/a – Secretaría	3 %
Tallerista	2 %
Otros	10 %
NS/NC	1 %

Pregunta: ¿Qué rol/función desempeña en el centro?

Fuente: padrón de RR. HH.

Base: total de vinculaciones laborales reportadas (3810).

Un aspecto relevante es el nivel educativo del personal y, de acuerdo con el estudio,

el 20 % del total de trabajadores no supera la educación media básica, el 23 % alcanzó a cursar bachillerato y el 46 % tiene algún tipo de formación terciaria (completa o incompleta). Además, se registra un 12 % de trabajadores de los que no se dispone de información. (UNICEF, INAU, 2021: 39)

Primaria	5 %
Ciclo básico incompleto	5 %
Ciclo básico completo	10 %
Bachillerato incompleto	10 %
Bachillerato completo	13 %
Terciaria incompleta	8 %
Terciaria completa	12 %
Universitaria incompleta	7 %
Universitaria completa	19 %
NS/NC	3 %
Sin dato	9 %

Pregunta: ¿Cuál es el máximo nivel educativo alcanzado?

Fuente: padrón de RR. HH.

Base: total de vinculaciones laborales reportadas (3810).

Es relevante prestar atención a la comparación que se establece entre el nivel educativo de los trabajadores del sistema de protección con los de otros sectores de actividad afines, como la educación y la salud, la incidencia de trabajadores con formación terciaria duplica la media de los trabajadores a nivel nacional. Esta última información «permite hacer una valoración general positiva respecto del grado de formación actual de los trabajadores del Sistema de Protección 24 Horas de INAU, sin desconocer que hay una proporción relevante de trabajadores con bajo nivel de educación formal» (UNICEF, INAU, 2021: 40).

En relación con la formación de educadores y cuidadores —quienes comparten la vida cotidiana con los niños, niñas y adolescentes—, se registraron los siguientes datos:

Entre los educadores, el 22 % no superó la formación media básica (o ciclo básico de liceo o UTU), el 29 % tiene bachillerato completo o incompleto y el 39 % tiene formación terciaria. A pesar de que no se dispone de información retrospectiva que permita analizar la evolución de estos indicadores, parece positivo que en la actualidad el 56 % de los educadores tenga al menos bachillerato completo. Además, otro aspecto positivo es que entre los trabajadores menores de 40 años el nivel de educación formal es sensiblemente más alto que entre los mayores de 40 años. (UNICEF, INAU, 2021: 42)

La segunda parte del estudio caracteriza a la población atendida por el sistema. En tal sentido, si tomamos en consideración las variables género y edad, se establece que «se registraron 4665 personas atendidas por el Sistema de Protección 24 Horas

de INAU, 50,6% son varones, 49,2% son mujeres y 7 se identificaron como trans» (UNICEF, INAU, 2021: 42).

Género	
Masculino	50,6 %
Femenino	49,2 %
Trans	0,2 %
Edad	
0 a 5 años	14 %
6 a 12 años	29 %
13 a 17 años	39 %
18+ años sin discap.	6 %
18+ años con discap.	11 %
PROMEDIO EDAD	14,3

Fuente: padrón de niños, niñas y adolescentes.

Base: total de niños, niñas y adolescentes empadronados (4665).

Con relación a la edad, 4 de cada 10 son adolescentes de 13 a 17 años, seguido de niñas y niños de 6 a 12 años (29%), el 18% de la población atendida es mayor de 18 años y 11,5% son personas adultas en situación de discapacidad.

Se destaca una relación consistente entre la edad y la modalidad de atención, ya que el 53% de los niños y niñas menores de 6 años son atendidos en contexto familiar, y solo están en esa modalidad el 31% de los adolescentes (UNICEF, INAU, 2021: 67).

el 62 % de la población atendida residía en el centro, mientras que el 33 % estaba en alguna modalidad de contexto familiar y el 2 % en otras situaciones particulares no comprendidas en las modalidades anteriores.

Dentro de la población atendida en modalidad de contexto familiar, la mayoría se encuentra con su familia de origen (21 % del total), y el resto se divide en modalidades de familia extensa/ampliada (6 %) y familia ajena (6 %). (UNICEF, INAU, 2021: 74)

Respecto al tiempo en el sistema de protección, se estableció que en promedio las niñas, niños y adolescentes permanecen 45 meses, aunque ese plazo varía según la edad.

La cantidad de meses desde el ingreso es de 6 en los menores de 2 años y va aumentando progresivamente con la edad de los niños hasta los 8 años; sin embargo, en

el grupo de 9 a 17 años, el tiempo de permanencia no presenta grandes variaciones y se ubica en promedio por encima de los 30 meses. (UNICEF, INAU, 2021: 76)

Se observan además algunas diferencias por edad, que indican que a medida que aumenta la edad disminuye el porcentaje de niños, niñas y adolescentes en entornos familiares: el 72 % de los menores de 6 años se encontraban en algún contexto de familia (origen, extensa o ampliada), mientras que en los adolescentes de 13 a 17 años este indicador baja al 51 % (UNICEF, INAU, 2021: 77).

Las causales de ingreso al sistema son variadas, dan cuenta de la compleja y heterogénea situación social de las adolescencias, aunque pueden señalarse algunos aspectos significativos:

Entre las razones evaluadas, se destaca en primer lugar la «experiencia de abuso/violencia»: la mitad de toda la población atendida por el Sistema de Protección 24 Horas tiene una medida de protección debido a experiencias de abuso o violencia. Este dato ilustra muy claramente la vulnerabilidad de esta población, así como también la profundidad de la problemática asociada a la atención de estas situaciones.

El resto de las razones tienen incidencias sensiblemente menores, y ninguna supera el 20 % de niños, niñas y adolescentes. Entre ellas, se encuentran tres grupos: problemas asociados directamente a principales referentes de cuidado (adicciones, enfermedad, discapacidad, entre otros), problemas o situaciones del contexto sociofamiliar (por ejemplo, dificultades económicas, abandono, situación de calle) y condiciones específicas de las personas atendidas (discapacidad o problemas de salud). (UNICEF, INAU, 2021: 79)

Al considerar la principal causal de ingreso a los internados —la violencia y el abuso—, se observa que

los principales tipos de violencia por su incidencia se vinculan a negligencia, violencia física y violencia psicológica: aproximadamente 1 de cada 4 niños, niñas y adolescentes atendidos sufrieron cada uno de estos tipos de violencia. Los niños y niñas de 6 a 12 años son los más expuestos a todos los tipos de violencia relevados: las referencias a situaciones de negligencia alcanzan al 40 % de estos y el 31 % experimentó violencia física según el reporte de los responsables de cada centro. (UNICEF, INAU, 2021: 83)

Este aspecto es muy importante en la descripción de la operativa del sistema de protección, ya que el modelo tutelar se sostiene sobre construcciones discursivas que infravaloran a niñas, niños, adolescentes y familias pobres. La idea de menor o de familia desestructurada ha sido ampliamente utilizada para justificar el encierro protector. El uso del concepto de negligencia en un contexto socioeconómico de infantilización de la pobreza debe alertar sobre posibles usos discrecionales, mucho más cuando es un tema que otros investigadores han estudiado. Una de ellos es Julieta Grimberg, que establece las siguientes consideraciones:

Si nos centramos puntualmente en las «negligencias», observamos que esta categoría es movilizada por los agentes institucionales para referir a un conjunto extenso de comportamientos, que remiten a causas diversas, pero que por variados motivos se aleja de los modos hegemónicos de entender los cuidados y las necesidades de los niños. Ahora bien, como numerosos autores lo han mostrado, aunque estos modos hoy se nos presentan como naturales y funcionan como parámetro de normalidad y bienestar, ellos son productos de procesos históricos de larga duración a partir de los cuales determinados valores han logrado imponerse (Colángelo, 2005; Fonseca, 1998; Santillan, 2009). Siguiendo estos análisis, las negligencias, en tanto categoría socialmente construida, se apoyan sobre un conjunto de representaciones y valoraciones morales acerca de lo que es un niño y de lo que es bueno y malo para él; de cuáles son sus necesidades y cómo deben ser sus cuidados (en términos de alimentación, educación, higiene y afecto); de cómo deben comportarse los padres y de cuáles son sus responsabilidades frente a él. (Grimberg, 2013: 18)

Un riesgo evidente del uso de este tipo de categorías es el desplazamiento moral de los profesionales que normalizan un modo de crianza esencialista, considerando el cuidado como función parental inalienable. Se pierde de vista que en las capacidades de cuidado se pone en juego un componente material imprescindible. Podríamos decir que el cuidado de los adultos a los niños se construye con afectividad y materialidades. La carencia de cualquiera de ambos elementos va a afectar la calidad de los cuidados. En el exceso de recursos económicos se torna soledad infantil y desapego, en la ausencia de ellos puede tomar la forma de la negligencia.

Grimberg identifica en la actuación de algunos profesionales la «presencia de un “enfoque moral” *social* de las negligencias» (Grimberg, 2013: 23) y considera que las

actitudes y acciones de cuidado son producto de una multiplicidad de factores, donde la injusticia social juega un papel determinante. Desde este punto de vista, los comportamientos de los padres aparecen como el producto de factores múltiples, entre los cuales la desigualdad social y la pobreza juegan un rol central en las condiciones de vida que son causa de la intervención del sistema de protección: «estos casos pueden ser también enfocados desde una mirada que tiende hacia la individualización de las causas de los comportamientos negligentes, y a hacer abstracción del contexto socio-económico y de violencia estructural» (Grimberg, 2013: 24).

La adolescencia desde el psicoanálisis

Desde la perspectiva de Piera Aulagnier (1991), una de las caracterizaciones típicas de esa época de la vida es ejercitar la función de historiador de su propia vida, ya que el adolescente construye una narración acerca de los avatares de su existencia. Ese proceso es afectado por la situación particular de vida del adolescente institucionalizado, ya que sus adultos de referencia, muchas veces acuciados por apremios económicos o por situaciones de violencia familiar, no pudieron construirse como referentes adultos estables; sus figuras significativas en clave consanguínea o fraterna quedan en el borde de esa historia. A pesar de ello, la construcción de un relato, a veces victimizante, en ocasiones heroico, permite cumplir la función historicista que es enunciada como característica relevante de la construcción de adolescencia. Los actores y los escenarios de esa configuración narrativa se diferencian de los del adolescente que habita una situación familiar, pero en la mayoría de los casos conforman una historia propia. Resulta significativa la afectación en la apropiación de una estructura narrativa que muchos adolescentes experimentan por la creación de una escena fantasmática de ausencias. Algunas veces esto lleva a la idealización de las figuras parentales ausentes, situación que muchas veces se escribe en el cuerpo mediante tatuajes de la palabra *mamá* o el nombre propio de su madre biológica. Aunque en otras situaciones el rechazo se expresa radicalmente negando la propia existencia de las figuras parentales.

Resulta central para la configuración de la memoria de los adolescentes institucionalizados la noción de *après-coup* desarrollada por la escuela psicoanalítica francesa, traducción del concepto freudiano *nagtraglich*, que se expresa en la categoría de *significación retardada* o *retroactividad*. Se trata de una rememoración fuera de tiempo, es la composición de una memoria intransferible que está desanclada de una temporalidad lineal, de un tiempo cronológico, para centrar atención en el sentido de los hechos —reales o imaginarios— que manifiestan potencia para enunciar una historia personal.

La escisión del mundo de los padres es un movimiento relevante en la construcción de la adolescencia. Varios autores del psicoanálisis describen este proceso de formas diversas, pero en todos los casos requiere una separación simbólica de los adolescentes de sus referencias primarias. Para Doltó (2004), se trata de «aceptar la muerte de los padres». La resolución se produce mediante la castración narcisista de los padres: así como los padres lo castraron a él, ahora el adolescente castra a sus padres, se cierra un ciclo mediante la limitación de la omnipotencia parental.

La reconfiguración de la relación entre endogamia familiar y exogamia del mundo es un proceso especialmente relevante en la construcción de la adolescencia. El adolescente va ganando terreno, o intenta hacerlo, marcando una separación material del mundo familiar. La decisión sobre cómo dividir el tiempo entre la familia, la calle, los pares y otras actividades generalmente asociadas a la transgresión de ciertas normas sociales entra en juego con arreglos y equilibrios de los más diversos. De lo que se trata es de la separación del adolescente de su situación familiar infantil, para inventar otras reglas de relación. En este proceso se va ensayando autonomía, que, desde la perspectiva de Alejandro Klein (2006), implica poner en marcha una *política del tanteo*. Ni más ni menos que un tiempo de experimentación subjetiva, que funciona bajo la siguiente ecuación: cuantos más dispositivos de experimentación subjetiva se posibilitan, mayor autonomía desarrollará el adolescente (Klein, 2006). Por el contrario, la toma de decisiones terminales a temprana edad fuerza al adolescente a realizar actividades en las que encuentra escasa gratificación.

En muchos adolescentes que viven en hogares o en la calle el vínculo paterno filial está roto y se sostienen en alianzas entre pares, en lazos fraternos. En este sentido,

Corea plantea que se produce una elección fraterna con amigos, compañeros con quienes se arman los lazos en el mundo de aguante, un mundo de destitución institucional.

La fraternidad, pensada también en estas condiciones de dispersión, es una relación que no viene ya marcada por algún eje estructural, estatal o paterno-filial, sino que es puramente electiva. Se da por confianza, por saber que el otro se va a saber callar, que va a entender qué cosas puede decir y cuáles cosas no, que va a aguantar una apretada, que no va a traicionar. (Corea y Lewkowicz, 2004: 145)

Ante la destitución de la autoridad adulta (Lewkowicz, 2006; Corea y Lewkowicz, 2004), la subjetividad adolescente se reconfigura en un mundo que reconoce casi una única forma de vida, que es la de consumidor, «los no consumidores pierden la condición humana» (Lewkowicz, 2006: 35). El agotamiento de las instituciones las lleva a funcionar como un *mundo aparte* orientadas a vivir *para sí* mismas. En la experiencia de los adolescentes en las instituciones de protección aparece ese registro tiránico que lleva a que los que cumplen con el reglamento interno serán reconocidos como miembros, y quienes no lo hagan pueden caer fuera de la institución. Y «caer fuera de la institución es caer en la noche del no ser, en la desaparición» (Lewkowicz, 2006:48).

Esta situación es extremadamente compleja para el adolescente, que se encuentra en una época de crecimiento, cambio y confrontación indispensable para forjarse a sí mismo. Sobre estos asuntos, Winnicott sostiene:

En la época de crecimiento de la adolescencia los jóvenes salen, en forma torpe y excéntrica, de la infancia, y se alejan de la dependencia para encaminarse a tientas hacia su condición de adultos. El crecimiento no es una simple tendencia heredada, sino, además, un entrelazamiento de suma complejidad con el ambiente facilitador. Si todavía se puede usar a la familia, se la usa y mucho; y si ya no es posible hacerlo, ni dejarla a un lado (utilización negativa), es preciso que existan pequeñas unidades sociales que contengan el proceso de crecimiento adolescente. (Winnicott, 1991: 120)

Es interesante pensar la idea de estas *pequeñas unidades sociales* para contener el proceso de crecimiento de adolescentes que van ganando autonomía y tomando decisiones que los afectan. En un contexto de complejidad institucional, ¿qué forma

pueden tomar estas unidades sociales?, ¿cómo deberían organizarse para recibir y contener?

La crisis del crecimiento está cargada de una fuerte sensación de ruptura.

Si en la fantasía del primer crecimiento hay un contenido de muerte, en la adolescencia el contenido será de asesinato. Aunque el crecimiento en el período de la pubertad progrese sin grandes crisis, puede que resulte necesario hacer frente a agudos problemas de manejo, dado que crecer significa ocupar el lugar del padre. Y lo significa de veras. En la fantasía inconsciente, el crecimiento es intrínsecamente un acto agresivo. (Winnicott, 1991: 121)

Este proceso se dará cuando existan adultos que pongan el cuerpo para que sea chocado, porque esa rebelión es parte significativa del crecimiento.

Si se quiere que el niño llegue a adulto, ese paso se logrará por sobre el cadáver de un adulto. (Doy por sentado que el lector sabe que me refiero a la fantasía inconsciente, al material que subyace en los juegos.) Sé, por supuesto, que los jóvenes y las chicas se las arreglan para pasar por esta etapa de crecimiento en un marco permanente de acuerdo con los padres reales, y sin expresar una rebelión obligatoria en el hogar. Pero conviene recordar que la rebelión corresponde a la libertad que se ha otorgado al hijo, al educarlo de tal modo que exista por derecho propio. [...]

En la fantasía inconsciente total correspondiente al crecimiento de la pubertad y la adolescencia existe la muerte de alguien. Mucho puede lograrse en el juego y con los desplazamientos, y sobre la base de las identificaciones cruzadas, pero en la psicoterapia del adolescente (y hablo como psicoterapeuta) la muerte y el triunfo personal aparecen como algo intrínseco del proceso de maduración y de la adquisición de la categoría de adulto. Esto plantea grandes dificultades a padres y tutores. Es claro que también las presenta a los propios adolescentes, que llegan con timidez al asesinato y el triunfo correspondientes a la maduración en esta etapa crucial. El tema inconsciente puede hacerse manifiesto como la experiencia de un impulso suicida, o como un suicidio real. Los padres están en condiciones de ofrecer muy escasa ayuda; lo mejor que pueden hacer es sobrevivir, mantenerse intactos y sin cambiar de color, sin abandonar ningún principio importante. Esto no quiere decir que no puedan crecer ellos mismos. (Winnicott, 1991: 121)

En las adolescencias internadas para ser protegidas por parte del Estado, este proceso de muerte simbólica de un adulto se da con radicalidad, en tanto el abandono, la violencia o la orfandad ponen de manifiesto en sus cuerpos la sensación de soledad, que es efectiva. En muchas ocasiones, los educadores podrán construir un vínculo y serán ellos quienes asuman los embates para ayudarlos a crecer, pero en muchas otras situaciones, ese adulto simbólico contra quien confrontar para crecer está ausente, y el adolescente se torna un ente que flota en una soledad corrosiva caracterizada por la sensación de que nadie está allí, que nadie lo quiere.

Como sostiene Winnicott,

Es posible que de pronto un niño de cualquier edad (digamos de seis años) necesite hacerse responsable, quizá por la muerte de uno de los padres o por la separación de la familia. Ese niño será prematuramente viejo y perderá espontaneidad y juegos, y el alegre impulso creador. [...]. Quizás deba cuidar a niños menores, o educarlos, y puede existir una absoluta necesidad de dinero para vivir. Pero las cosas son muy distintas cuando, por política deliberada, los adultos delegan la responsabilidad; por cierto que hacer tal cosa puede ser una forma de traicionar a los hijos en un momento crítico. En términos del juego, o del juego de la vida, se abdica en el preciso momento en que ellos vienen a matarlo a uno ¿Alguien se siente feliz con eso? Sin duda que no el adolescente, quien entonces se convierte en el establecimiento. Se pierde toda la actividad imaginativa y los esfuerzos de la inmadurez. Ya no tiene sentido la rebelión, y el adolescente que triunfa demasiado temprano resulta presa de su propia trampa, tiene que convertirse en dictador y esperar a ser muerto, no por una nueva generación de sus propios hijos, sino por sus hermanos. (Winnicott, 1991: 122)

Tomando en consideración los efectos en la construcción subjetiva que produce la institucionalización, la separación de los referentes familiares y la relación que se establece (o debiera establecerse) con otras figuras de autoridad y afecto, resulta pertinente incorporar una perspectiva psicoanalítica para realizar un análisis más complejo y profundo de los relatos de vida. Muchas de las preguntas que nos realizamos para orientar la investigación pueden explorarse en un territorio de saber híbrido, en un borde, una frontera difusa entre la pedagogía y el psicoanálisis. Resulta significativo el aporte que sobre estos temas realiza Aichhorn (2009) en su libro *Juventud desamparada*, originalmente publicado en 1925 con un prefacio de Freud.

Allí se establece una relación entre las prácticas pedagógicas en instituciones de encierro y el psicoanálisis:

El psicoanálisis capacita al educador para reconocer en las manifestaciones disociales el resultado de una interacción de fuerzas psíquicas, para descubrir los motivos inconscientes de tal comportamiento y para encontrar los medios de devolver la conformidad social al disocial. (Aichhorn, 2009: 33)

Como reseña la psicoanalista Hebe Tizio en el prólogo del libro de Aichhorn, el educador debe tener en cuenta el Ideal del Yo para organizar la acción educativa, su función es sostener y regular de acuerdo a la experiencia del adolescente:

Así, si el Ideal del Yo es excesivamente severo, deberá ser amable y reducir sus demandas sobre el sujeto. Si no ha aprendido a ajustarse a la realidad, el educador deberá comenzar con demandas crecientes. En todos los casos, el trabajo apunta al desarrollo del Ideal del Yo. En el proceso de formación del Ideal, Aichhorn, siguiendo a Freud, da gran importancia a la función del padre como regulador y al papel de la transferencia con el educador. (Tizio, en Aichhorn, 2009: 19)

La articulación entre ambas prácticas, pedagógicas y psicoanalíticas, es esbozada por Freud en el prólogo original al libro de Aichhorn, ya que sostiene que «el psicoanálisis, dentro del marco de la educación, puede ser considerado como un medio auxiliar del tratamiento del niño, pero no es un sustituto adecuado de aquella». (Freud en Aichhorn, 2009:24)

También incorporaremos los aportes de Bernfeld, que en el libro *La ética del chocolate*, basado en la experiencia pedagógica de un internado fundado en 1919—la colonia infantil de Baumgarten—, establece lazos con el psicoanálisis para comprender las dinámicas de relacionamiento entre los niños y los educadores. Su propuesta de una relación entre el psicoanálisis y una pedagogía antiautoritaria establece bases para reflexionar acerca de la autoridad moralizante, y una propuesta que instale otro tipo de autoridad que legitime los fines e intereses de los sujetos de la educación. (Bernfeld, 2005)

Resulta clave entender desde la perspectiva de los adolescentes institucionalizados el lugar que han ocupado los adultos que trabajan en los

internados en su proceso de humanización, si esos adultos han ocupado el lugar de límite y prohibición humanizante como para saldar la deuda de vida que los padres biológicos contrajeron con ellos (Kammerer, 2000). Saldar esa deuda y que los adolescentes sean conscientes de ello resulta crucial. Cuando tengan el sentimiento íntimo de que fue saldada, allí se «marca el acceso a la edad adulta y testimonia la capacidad de comprometerse, a su vez, en una procreación responsable» (Kammerer, 2000: 3). En cambio, cuando el sujeto constata lo que no le han dado, se instala un sentimiento doloroso de inacabamiento. En este contexto, vincular el concepto de posta parental propuesto por Pierre Kammerer cobra especial relevancia para la investigación en la medida en que algunos adultos (entre ellos los educadores) podrán establecer una relación inédita y subjetivante que opere como superficie de apuntalamiento para una nueva relación con la sociedad

Ese sentimiento doloroso de lo inacabado muchas veces se organiza en relación con la violencia hacia sí mismo y, como sostiene Carlos Kachinovsky, «La violencia contra sí mismo se expresa especialmente a nivel intrafamiliar e intrabarrial con secuelas traumáticas en la estructuración del psiquismo, que mantiene un funcionamiento a partir de defensas primitivas» (2006:27).

Por otra parte, para fortalecer el análisis resultan indispensables los aportes de Donald Winnicott, quien durante la segunda guerra mundial realiza desarrollos teóricos de un psicoanálisis que en las prácticas del internado encuentra lazos posibles con una forma de entender la pedagogía. La noción de *holding*, sostén, acción corporal y simbólica que debemos ofrecer los adultos para apoyar a los niños tiene consecuencias significativas en la construcción subjetiva para superar el terror de la caída. Sostenerlo en la infancia es una función clave para su filiación simbólica. Un punto clave refiere a la noción de la autonomía como la capacidad del individuo de tratar a otras personas como distintas de sí mismo, la experiencia de autonomía de otra persona es básica, ya que

desempeña un papel positivo en la formación de un vínculo social [...] Winnicott describe la autonomía como una fuerza de carácter que se basa en las percepciones de los demás; eso quiere decir que se trata de una diferencia que, antes de aislar, establece una relación entre las personas [...] (Sennett, 2003:128)

Tal vez el punto más potente de la perspectiva de Winnicott con relación a la privación en la infancia es el carácter de llamado que implica la acción antisocial en la medida en que funciona como una esperanza (Winnicott, 1991: 147). El autor sugiere la articulación del psicoanálisis con la participación del adolescente en un «ambiente adecuado», «la terapia es complementaria con una asistencia ambiental especializada» (Winnicott, 1991: 145). Esto tiene mucho que ver con la organización del cotidiano, con la construcción de escenarios de aprendizaje y socialización, que la pedagogía social impulsa en las instituciones de protección.

Siguiendo a Violeta Núñez, adherimos a la posición de diálogo entre la pedagogía social y el psicoanálisis que

ha permitido una nueva conceptualización de la categoría de sujeto de la educación. Entendiendo que sin la noción de sujeto el discurso pedagógico naufraga. O bien se transforma en una lectura crítica de las problemáticas educacionales de época (una suerte de sociología de la educación), o bien se traviste de psicología de la educación en su afán de comprender al otro. La interlocución entre la pedagogía social y el psicoanálisis ha contribuido a resituar el tema del sujeto de la educación, en clave de actualidad. (Núñez, 2002a: 215)

La educación pone en juego una relación con el tiempo, y en la adolescencia tiene que ver con el porvenir, allí encontramos otro parentesco con el psicoanálisis, como señala Marcelo Viñar, «el adolescente despliega el futuro de sus anhelos y proyectos, en la desmesura de sus ilusiones y/o miedos al fracaso» (Viñar, 2012: 3). Se trata de fortalecer la decisión, el consentimiento del sujeto a disponerse al trabajo educativo, lo que en el campo del psicoanálisis se nombró como *el tema de la elección*, «ya que ubicó el juicio de atribución y de existencia en la base del aparato psíquico» (Tizio en Núñez, 2002b: 216)

En esta línea resaltamos los trabajos de Aichhorn y Bernfeld, y en la actualidad las aportaciones de Graciela Frigerio, Hebe Tizio, Susana Brignoni, Pierre Kammerer, Marcelo Viñar y Carlos Kachinovsky para referir a algunas de las producciones que fueron profundizadas durante la investigación, y que sin duda se sumaron a otras que emergieron como efecto del trabajo de investigar, explorar y contribuir con esa relación entre pedagogía y psicoanálisis.

En una escena de expulsión institucional, de destitución de los adultos en su función estructurante, es necesario pensar en esas pequeñas unidades sociales (Winnicott, 1991) que posibiliten crear lazos sociales y culturales. En esa búsqueda nos encontramos con el concepto de anclajes (Broide y Estivalet, 2018) que nos interrogan acerca del método y las acciones que están regidas por dos preguntas claves: ¿qué y quiénes ligan a los sujetos a la vida?, ¿qué hilos «amarran al sujeto con la vida»? (Broide y Estivalet, 2018: 12).

Cuidado en el internado, los nombres del padre: simbólico, imaginario y real

«El padre es efectivamente el genitor. Pero antes de que lo sepamos de fuente cierta, el nombre del padre crea la función del padre.» (Lacan, 2009)

Retomamos la perspectiva de Roman Faria sobre categorías del psicoanálisis de Lacan para repensar las formas en que se ejerce la función paterna en los dispositivos estatales de cuidado. ¿Cuáles son los nombres del padre en el internado? ¿Qué figuras simbólicas, imaginarias y reales encarnan el despliegue de esta función estructurante en la infancia y la adolescencia? Recordemos que en los hogares de INAU conviven algunos adolescentes que han transitado toda su vida en la institucionalización. Sobre esos adolescentes, el sociólogo Luis Eduardo Morás escribía hace más de 25 años que se trata de *los hijos del Estado*. Pero ¿qué representa esta parentalidad estatal? ¿Cómo se ejerce la función padre en esas condiciones? Esta pregunta es vital, ya que la organización de estos centros está caracterizada por un vínculo con referentes que cambian constantemente. A ello se suma que muchos de los adolescentes son permanentemente derivados de un hogar a otro, y luego a otro más. Se pone en marcha una asignación de lugar a los adolescentes, emerge lo insoportable del sujeto (Rodríguez, 2016), que no es tolerado por los adultos que trabajan en esas instituciones. En estas condiciones de sumatorias de abandonos, primero el filial, familiar, y luego una repetida expulsión de instituciones estatales responsables de cuidar, a la orfandad familiar se agrega la orfandad estatal. Resulta interesante repensar este complejo escenario desde la perspectiva que propone Roman Faria (2021) siguiendo a Lacan:

Debemos a Lacan haber destacado la función esencial del padre en la estructura del Edipo, que es la de ser el representante simbólico de la interdicción y de la ley. La división del Edipo en tres tiempos lógicos (que son en realidad dos cortes) permite a Lacan salir del lugar común en que el padre era identificado a aquel que debe separar al niño de la relación incestuosa con la madre y aclarar: lo que está en juego en su función es un llamamiento a la ley, el padre siendo antes un recurso simbólico del niño, un recurso significativo. Ante el desamparo que el niño experimenta al encontrarse con la ausencia materna (castración de la madre, que desea algo que no es el niño, y castración del niño, que no es el objeto del deseo materno), el padre surge como un recurso simbólico, un significante al que el niño apela para tratar simbólicamente esta ausencia. El padre es, por lo tanto, un recurso, que permite dar tratamiento simbólico e inscribir en la dialéctica falo-castración el desamparo fundamental del ser humano. Con ello, Lacan aclara también que su función no coincide necesariamente con la presencia o no del padre en el ambiente familiar.

El nombre del padre, quien ejerce la función paterna, no necesariamente coincide con la presencia del padre en el medio familiar. Estamos ante una función simbólica que estructura, que instituye ley. Como sostiene Lacan en el Seminario nº 3 sobre las psicosis:

Para que el ser humano pueda establecer la relación más natural, la del macho a la hembra, es necesario que intervenga un tercero, que sea la imagen de algo logrado, el modelo de una armonía. No es decir suficiente: hace falta una ley, una cadena, un orden simbólico, la intervención del orden de la palabra, es decir del padre. No del padre natural, sino de lo que se llama el padre. El orden que impide la colisión y el estallido de la situación en su conjunto está fundado en la existencia de ese nombre del padre. (Lacan, 2009: 139)

La instalación de la ley que proteja a los adolescentes de la violencia entre pares o de los adultos en los hogares es extremadamente compleja porque no hay consensos entre los equipos sobre los límites de la acción de los profesionales y de las instituciones. Ante el sufrimiento del adolescente, muchas veces la privación es efecto de la incapacidad del ambiente institucional y de la práctica de los profesionales de adaptarse a las necesidades del otro. Escasea la plasticidad y abunda el regodeo narcisístico de educadores que se reafirman en posiciones rígidas del ser,

en vez de leer la necesidad del adolescente para adaptar la acción a lo que necesita para crecer. En ese sentido, Bernfeld (2005) aporta trazas metodológicas para comprender las necesidades y adaptar la acción a una estrategia que promueva el crecimiento y el desarrollo.

1.4. Metodología de la investigación

Tomando en consideración los objetivos de investigación, la singular situación de los adolescentes, la perspectiva teórica y epistemológica que asumimos, la metodología de investigación que desarrollamos es de carácter cualitativo. Se optó por técnicas biográficas, relatos de vida con un diseño polifónico (Bertaux, 2005) narrados por adolescentes que vivieron muchos años de institucionalización. Buscamos alcanzar una comprensión profunda de los procesos de subjetivación y desubjetivación a partir de estudiar las experiencias, vínculos, situaciones y acontecimientos personales, familiares e institucionales que marcaron huellas en la adolescencia. Requirió que nos adentráramos en *diversos ámbitos de existencia*, que desde la perspectiva de Bertaux (2005: 42-47) configuran una vida hecha de relaciones. Concretamente profundizamos en cómo se desplegó la práctica de las instituciones de encierro, su racionalidad y funcionamiento, y cómo se articularon con la vida y experiencia de los adolescentes en sus relaciones familiares e interpersonales, la experiencia escolar, la inserción profesional y el empleo.

La experiencia de los adolescentes fue el objeto de nuestra investigación, aquello que les pasa y que los va modificando a partir de la exposición a situaciones que inciden en su configuración subjetiva. En el caso de adolescentes que viven en instituciones de encierro protector, se investigó cómo inciden las normas de regulación de la vida cotidiana y formatos de organización del trabajo de los educadores y profesionales que producen condiciones particulares para la construcción subjetiva de los adolescentes. El estudio mediante relatos de vida no intenta «comprender a un individuo determinado, sino una parte de la realidad social-histórica, un objeto social». No se trata de comprender a un sujeto en

profundidad, sino de «adquirir datos de quienes han pasado parte de su vida dentro de ese objeto social [...] que ayuden a comprender su funcionamiento y su dinámica interna» (Bertaux, 2005:49). Una de las ventajas de un enfoque narrativo que toma en cuenta las voces de muchos adolescentes que han vivido en internados es la «posibilidad de construir tramas de sentido a través de la confrontación y la negociación, entre personajes, argumentaciones, temporalidades disyuntivas...» (Arfuch, 2010: 196).

Se abordaron los procesos de subjetivación que se generan a partir de que los adolescentes son institucionalizados sin referentes familiares para su socialización y cuidado. Se trata de un «fragmento particular de la realidad social-histórica [...] comprender cómo funciona y cómo se transforma, haciendo hincapié en las configuraciones de las relaciones sociales, los mecanismos, los procesos, la lógica de acción que se le caracteriza» (Bertaux, 2005:10). Estos adolescentes comparten la situación social, ya que la experiencia del internado los conecta, y tienen muchos puntos en común que configuran trayectorias en contextos sociales estables y reglados que matrizan sus experiencias.

Una tarea central de la investigación fue rastrear las historias de la institucionalización a partir de los relatos de los testigos en tres planos: *a)* la realidad histórico-empírica, el itinerario biográfico que incluye una sucesión de situaciones objetivas junto con la forma en que se han vivido; *b)* la realidad físico-semántica, lo que el adolescente sabe y piensa sobre su itinerario biográfico; y *c)* la realidad discursiva, «lo que el sujeto quiere decir acerca de lo que sabe (o cree saber) y piensa de su itinerario» (Bertaux, 2005:76).

La perspectiva metodológica elegida entrañaba el riesgo, por ejemplo, de fetichizar el método biográfico si se sobrevaloraba la información que aportaron los relatos de vida para llegar a conclusiones sobre el problema estudiado (Valles, 1997).

Se abordó el material emergente de las entrevistas a los adolescentes con un sentido narrativo. En lo teórico, se articularon categorías de la pedagogía social y el psicoanálisis, tomando como punto de partida que los adolescentes se construyen como historiadores de su propia vida a partir de contar, pensar y problematizar eventos significativos de su trayectoria. El adolescente se ve confrontado con el problema de tener que producir y sostener alguna escena que aporte sentido a una

actualidad que tiende a reducirse a lo instantáneo y que amenaza tornarse caótica, con la inestabilidad de toda configuración conseguida y con el riesgo constante de la caída de la escena a la angustiosa inmediatez de lo real (Leivi, 1995: 601).

En los procesos de identificación y desidentificación que se producen en la adolescencia juega la noción de *après-coup* (Laplanche, 2012), que la relacionamos con la categoría benjaminiana de *huella*; en tanto la experiencia del internado aporta un conocimiento práctico, una huella es «la aparición de una cercanía, por lejos que pueda estar lo que dejó atrás [...] en la huella nos hacemos con la cosa». (Benjamin, 2013: 450). En la construcción narrativa en la adolescencia,

esas huellas no hacen referencia, meramente, a un pasado vivido, a una dimensión lineal de la vida, a una vida que contiene huellas temporales que reseñan eso que le pasó como cronología de las «cosas marcadas a fuego». Las huellas serían aquello que la narrativa trae, rescata, trabaja, transporta y/o transfiere en el momento que se configura (la entrevista o conversación). Aquello que vuelve, que retorna, que se relata en su persistencia, en su eficacia subjetiva. (Ruiz Barbot, 2014: 20)

El instrumento central de recolección de los datos fueron las entrevistas en profundidad (Valles, 2009), de carácter abierto, organizadas con una guía, pero sin una estructura de preguntas preestablecida (Mallimaci y Giménez, 2006: 192). Además, se analizaron documentos para ilustrar y complementar los contenidos emergentes de los relatos de adolescentes y educadores. Las entrevistas a los adolescentes fueron tratadas como propone la teoría fundamentada, un proceso de análisis en tres etapas de codificación: abierta, axial y selectiva (Soneira, 2006). Este proceso se repitió hasta llegar a la *saturación teórica*, alcanzado mediante la descripción de los procesos sociales, los comportamientos y contextos que describen nuestro objeto social: los procesos de subjetivación y desubjetivación en los adolescentes institucionalizados. Luego de realizado el proceso de recolección de datos mediante las entrevistas se realizó un análisis documental, en particular de legajos, expedientes, informes donde se da cuenta del recorrido institucional de los adolescentes, y de documentación que permitió triangular información para comprender con mayor densidad los procesos de institucionalización.

El muestreo fue selectivo, no se buscó representatividad estadística. Dado que el diseño de los relatos de vida es polifónico, se pretendió que los entrevistados dieran cuenta «de un rango amplio de experiencias individuales» (Mallimaci y Giménez, 2006: 187). Los criterios de selección de los adolescentes a entrevistar fueron: a) que tuvieran 18 años cumplidos; b) que hubiera representantes de ambos sexos; c) que hubieran vivido cinco años o más de institucionalización por protección; d) que representaran distintas causales de ingreso al Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU); e) que en los años de institucionalización hubieran estado al menos en dos centros o espacios del sistema de protección.

En el origen del proyecto había planteado que mi inclusión profesional como educador social que coordina un programa de egreso en la OSC La Barca favorecería la vía de acceso a adolescentes y actores institucionales, y me permitiría conectar con adolescentes que cumplieran las características descritas para participar de la investigación. En intercambio con las directoras académicas, valoramos que la situación podría significar un sesgo en la población a la que llegaría, y optamos por transitar vías institucionales formales del INAU para acceder a los listados de adolescentes que cumplieran los requisitos para el trabajo de investigación. Debimos asumir el costo del enlentecimiento del trabajo —ya que los procesos de aprobación son muy burocráticos—, pero logramos el acceso que, a partir de los criterios enunciados, permitiera delimitar la población objetivo.

El proceso de co-construcción de los relatos se organizó en tres momentos: I) la preparación que requirió autorizaciones, articulación con referentes del INAU que facilitaron el acceso a la información; II) la recolección de datos que significó una búsqueda minuciosa a partir de llamadas telefónicas al último hogar del INAU donde había estado viviendo cada adolescente, para acceder a su contacto e invitarlo a participar de las entrevistas; y III) el análisis de la información relevada (Mallimaci y Giménez, 2006: 186). La interpretación de los relatos de vida se inicia con «la explotación de los significados de las historias buscando múltiples comprensiones. El investigador aborda el análisis del material a partir de una pluralidad de perspectivas, organizando las historias en temas centrales que han ido transformando la vida» (Mallimaci y Giménez, 2006: 186)

En relación con las consideraciones éticas, el Comité de Ética en Investigación de la Facultad de Psicología, en nota fechada el 30 de agosto de 2017, solicita incluir «valoraciones de riesgos y beneficios, así como las medidas de reducción de y atención eventual del daño». En tal sentido realizamos un apartado de consideraciones éticas que explicitamos a continuación.

Consideramos que el trabajo de investigación con adolescentes debe organizarse en relación con los siguientes cuatro principios básicos:

Consentimiento, considerando que ningún niño o adolescente deber ser obligado, presionado o chantajeado para tomar parte [...]

Confidencialidad, asegurando a los niños y adolescentes que no serán relacionados los dichos con personas concretas, como forma de garantizar la libertad de expresión y evitar posibles represalias ante sus manifestaciones;

Respeto en el trato, así como presentación de preguntas que no agraven o infravaloren a los niños y adolescentes;

Fidelidad en la presentación de las opiniones brindadas por los niños y adolescentes. (Silva Balerio, Palummo, Pedrowicz, 2009: 17)

Arwood y Panicker sostienen que el riesgo en la investigación en ciencias sociales y del comportamiento se encuentra fundamentalmente en tres aspectos:

a) la invasión de la privacidad:

Las invasiones de privacidad pueden ocurrir si se accede o recolecta información personal sin el conocimiento o consentimiento del sujeto. Las invasiones de privacidad pueden ocurrir si se hace pública la participación de un sujeto en un estudio sin su conocimiento. (Arwood y Panicker, 2007: 2)

b) la ruptura de la confidencialidad:

La información obtenida por los investigadores podría dañar a los sujetos si se revelara fuera del contexto de la investigación. La confidencialidad puede romperse por revelar datos de forma no autorizada, que podrían tener un impacto negativo sobre el estado psicológico, social o económico del sujeto. (Arwood y Panicker, 2007: 2)

c) el procedimiento del estudio:

En algunos casos, simplemente el participar en la investigación puede poner en riesgo a los sujetos. Por ejemplo, el responder preguntas sobre temas íntimos o muy propios o relevantes o hechos traumáticos puede ser molesto para un sujeto. (Arwood y Panicker, 2007: 3)

En nuestro trabajo los riesgos a evitar estaban ubicados en las categorías *a* y *c*. la invasión de la privacidad se puso en juego al momento de contactar a los adolescentes, ya que recibimos los datos de contacto de parte del INAU y nos comunicamos con ellos para proponerles formar parte de la investigación. Asimismo, el procedimiento del estudio entrañó un riesgo potencial, ya que, por tratarse de un método cualitativo centrado en relatos de vida, se realizaron preguntas cuyas respuestas podían estar asociadas a *hechos traumáticos* por las historias de abandono.

Al evaluar el riesgo asociado con la participación en un estudio de investigación, existen dos elementos que deben considerarse. Uno es la probabilidad de daño, la probabilidad de que un daño específico ocurra. No todos los daños posibles son igual de probables, y este hecho debería tenerse en consideración al evaluar el riesgo. El segundo elemento de riesgo es la magnitud de tal daño. (Arwood y Panicker, 2007:3)

Entendimos que la probabilidad de ocurrencia de estos daños era baja, ya que los adolescentes están habituados a conversar sobre su historia porque el sistema de protección se apoya en una práctica sistemática de derivación de los niños y adolescentes de un centro a otro (Rodríguez, 2016). Esto puede provocar una gran inestabilidad en los procesos individuales o, por el contrario, significar una oportunidad para cambiar de posición y que ello redunde en una mejora de la situación.

Los riesgos de que se invada la privacidad y de que algunas preguntas le resulten molestas al adolescente fueron minimizados de la siguiente forma:

- El contacto se centró en el respeto, se explicitó el sentido del estudio y el valor de su testimonio para comprender el funcionamiento institucional de los internados desde la perspectiva de los propios adolescentes.
- Se siguieron de modo estricto las reglas que se establecieron en el consentimiento informado y en la hoja de información, que se sustentan en la voluntad, la confidencialidad y la ausencia de presión o imposición.

- Teníamos previsto que si se observaba que algún adolescente se movilizaba demasiado o que no estaba en condiciones de continuar con la entrevista, se la suspendería, ello no sucedió en ninguna de las entrevistas que realizamos.

También consideramos, como sostienen Güelman y Borda (2014), que la perspectiva biográfica podía generar efectos positivos en los sujetos de la investigación:

la estrategia metodológica implementada en nuestra experiencia de investigación nos ayudó a valorar significativamente la voz de los entrevistados. En un marco de producción colectiva del conocimiento y dialogismo, la entrevista biográfica devino en un espacio fundamental para que estos jóvenes experimentaran el ejercicio de la reflexividad y el proceso de construcción identitaria. (Güelman y Borda, 2014: 13)

Los autores hacen referencia a los siguientes efectos biográficos de los enfoques biográficos:

- Efecto narrativo y efecto identitario, ya que

no habría una sola y única historia del sujeto, de carácter esencial, originaria o más «verdadera», sino una práctica discursiva, situada en una relación dialógica, una identidad narrativa que se va conformando por medio de la producción de una trama argumental que otorga sentido a la existencia. (Güelman y Borda, 2014: 7)

- Efecto vincular, que

remite a la transformación, resignificación y reactivación de ciertas relaciones sociales de los jóvenes que participaron de la investigación en calidad de entrevistados. (Güelman y Borda, 2014: 11)

Ponderando la relación entre los potenciales riesgos y los posibles efectos positivos se valoró como bajo el riesgo al que se exponía a los adolescentes y jóvenes por participar de la investigación.

La mayoría de los adolescentes entrevistados se mostraron satisfechos por el espacio de conversación que se construyó, y manifestaron de forma explícita su beneplácito con el espacio de escucha. Algunos de ellos hicieron referencia a que los ayudó a ordenar sus ideas sobre lo que les pasó en el hogar. Ninguno manifestó

malestar sobre el espacio en general, pero algunos prefirieron no contestar algunas de las preguntas, lo que fue respetado.

La metodología de investigación desplegada fue de carácter cualitativo y se centró en mapear la experiencia de los adolescentes institucionalizados. Procuramos conocer los vínculos, las situaciones y acontecimientos personales, familiares e institucionales que marcaron huellas en la adolescencia. Resaltamos la condición relacional de la experiencia: en el campo pedagógico tradicional la relación que esperan los profesionales y las instituciones de los adolescentes es de receptividad, docilidad y obediencia (Dewey, 2004), lo que se agudiza en nuestro campo de estudios. La educación y la experiencia no son sinónimos, «toda autentica educación se efectúa mediante la experiencia no significa que todas las experiencias son verdaderas o igualmente educativas» (Dewey, 2004: 71), ya que existen las experiencias antieducativas, que son aquellas que «tiene por efecto detener o perturbar el desarrollo de ulteriores experiencias» (p. 72). La relación del internado con la subjetividad del adolescente produce efectos diversos en la vida de los adolescentes, los forma y trasforma (Larrosa, 2003), fundamentalmente a aquellos que por tiempos prolongados viven expuestos a la racionalidad de los internados, donde la jerarquía institucional y los profesionales gobiernan la vida hasta en sus aspectos más insignificantes, buscando homogeneidad y reducir el conflicto por un tratamiento diferenciado. Un concepto clave que fuimos construyendo en el proceso de investigación es el de *subjetivación cartográfica*, en tanto los aprendizajes, experiencias y procesos de subjetivación del adolescente están condicionados por la forma, el contenido y la construcción de sentido que va realizando a partir de los vínculos con otras personas, las instituciones y la cultura. Asumimos una posición ética sustentada en el concepto de *respeto* que desarrolla Richard Sennett (2003) en tanto reconocemos el saber que tiene el adolescente sobre su situación, el conocimiento sobre sí mismo y sus circunstancias, sobre las prácticas de los profesionales y las intervenciones institucionales. Muchas veces se trata de un saber invisibilizado por el poder que ejercemos los profesionales desde una posición dominante, y a veces descalificadora. Como sostiene Díaz (2012: 84), el potencial de las narrativas y relatos «es que permiten escuchar voces alternativas», perspectivas

que en general el sistema de protección omite en tanto obtura la voz de los participantes.

Agamben hace referencia a las dos palabras latinas para referirse al *testigo*.

La primera, *testis*, de la que deriva nuestro término *testigo*, significa etimológicamente 'aquel que se sitúa como tercero (*terstis*) en un proceso o un litigio entre dos contendientes'. La segunda, *superstes*, hace referencia al que ha vivido una determinada realidad, ha pasado hasta el final por un acontecimiento y está, pues, en condiciones de ofrecer un testimonio sobre él. (Agamben, 2000)

Para Primo Levi, en cambio, no se trataba de establecer condenas o premios, sino simplemente de reconocer esta dualidad: «Algunos de mis amigos, amigos muy queridos, no hablan nunca de Auschwitz [...] Otras personas, en cambio, hablan de Auschwitz incesantemente, y yo soy uno de ellos» (2013: 82). A partir de estas tensiones emerge el carácter vital de los testimonios, en términos individuales, pero también colectivos: son la razón de ser para quienes atravesaron ciertas experiencias, y también son la posibilidad de acercarse a ellas y difundirlas (apropiarse de ellas) para otros semejantes. El testimonio aviene como una pieza central en las relaciones sociales de transmisión, aunque en muchos casos funcione como advertencia.

Estos dos modos de lidiar con la historia personal se vieron reflejados en el proceso de investigación, ya que varios adolescentes optaron por no hablar, desistieron de la invitación de participar de la investigación. Algunos de forma explícita, marcando su desinterés en conversar sobre lo que pasó mientras vivieron en hogares de INAU. Otros, en cambio, aceptaron tener una entrevista, pero no asistieron, y tampoco lo hicieron luego de que volviéramos a coordinarla. Se asumió el criterio de no insistir luego de que se coordinara la entrevista en dos oportunidades y no se presentaran.

Otros adolescentes fueron muy explícitos y abiertos para hablar, se mostraron ávidos de contar sus vivencias, lo que hicieron, cómo los trataron, expresando alegría por el encuentro, por las preguntas y porque sus voces fueran escuchadas y amplificadas.

En cierto sentido, la opción metodológica que tomamos se inscribe en la posición política que propone Adorno (1998) cuando refiere a la función política de la

educación en sostener una acción para evitar la repetición de los horrores del Holocausto. Esta referencia explícita a los procesos de deshumanización también incluye el horror de lo cotidiano, de esos daños invisibilizados, causados muchas veces sin la intención de dañar, incluso escudados en justificaciones piadosas de hacer el bien. Se trata de una forma de banalidad del mal (Arendt, 2004), ya que las acciones/omisiones lesivas forman parte de la tarea cotidiana y rutinaria de la burocracia estatal.

En cuanto a la implicación en el proceso de investigación, la asumo desde una posición dual, por un lado, de rechazo visceral al encierro, pero, por otro, reconozco que a muchos adolescentes cuyos derechos son vulnerados el internado les ofrece la oportunidad de suspender el daño que les causa la violencia en la familia o la calle, así como la de contar con otras referencias adultas que los cuiden y pongan límites que les permitan crecer.

Reconocemos al adolescente como sujeto de experiencia, lo que significa que «cada sujeto, es parte de un sistema de conocimiento, el cual nos transmite a través de su relato» (Rivas et al, 2012:17). Pero esa historia de vida no nos habla solo de sujetos individuales, «permite acceder a la comprensión de los contextos sociales, políticos y culturales en que estas se han ido construyendo» (Rivas et al, 2012: 18).

A través de las historias de vidas retornamos en estos tiempos, realizamos una rememoración de los eventos personales, sociales e históricos, para comprenderlos mejor y recrearlos. Pero más allá de una rememoración propia del psicoanálisis que se atiene a la propia persona, en la historia de vida nos conectamos con el conjunto, con la persona en el cuerpo social, con la persona participando en la historia que la envuelve. No es entrar en la intimidad de la persona para *robar* sus relatos, sino un compartir recuerdos, eventos para recrearlos, resignificarlos, comprendiéndolos en una dimensión más amplia. (Rivas, et al, 2012: 51)

Estas narraciones se presentan con nombres, lugares, momentos y personas próximas a nosotros en nuestra cotidianidad. Estamos ante una miríada de saberes, acciones, historias, mitos, experiencias y sentidos comunes que implican aspectos contradictorios irresueltos de nuestras vivencias, pero que conforman mágicamente nuestra vida. Presentamos así una heterología, según Michel Maffesoli, un saber múltiple donde se trata de reconocer la riqueza de lo vivo por sus relatos ordinarios. Es un

enfoque que privilegia el anonimato, los sucesos diarios, las partes presentando el todo, iniciándonos en una práctica de lo singular, donde lo cotidiano se hace extraordinario. (Rivas, et al, 2012: 53)

Hay distintas dimensiones a las que atender cuando trabajamos con historias de vida, y más aún, cuando las personas con las que trabajamos dichas historias, suelen tener unos códigos comunicativos y experiencias muy alejados a los que podemos tener como investigadores. Por ello, es importante identificarnos dentro de ese marco e intentar explorar los códigos y lógicas por las que se mueve la persona con la que estamos trabajando la narrativa. Nos adentramos en una esfera dialéctica donde el reconocimiento y, por ende, el aprendizaje preside las relaciones entre ambas posturas; el rol de investigado e investigador no se define por una posición vertical del saber, sino por las intencionalidades que se generan en el desarrollo de la investigación. (Rivas, et al, 2012: 67)

El análisis de los datos lo realizaremos tomando los aportes de la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002; Soneira, 2006).

La teoría fundamentada utiliza la inducción para el proceso de elaboración de teoría, implica una descripción de lo relevado, la construcción de hipótesis, la elaboración de proposiciones teóricas que conceptualmente explican las relaciones entre las concepciones de sujetos y las prácticas. Se trata de extraer lineamientos generales implícitos en la experiencia de la institucionalización que conocemos a partir de los relatos de adolescentes y educadores y de sus experiencias particulares. El instrumento central de recolección de los datos es la entrevista en profundidad (Valles, 2009), aunque también lo es el análisis de documentos que ilustren, complementen o pongan en cuestión las expresiones de los entrevistados.

Otro concepto clave es el de *saturación teórica*, que se configuró cuando durante el proceso de realizar las entrevistas, de codificación y comparación no aparece información nueva, repitiéndose las mismas categorías que ya fueron relevadas.

El instrumento central de construcción de los relatos fue la entrevista en profundidad realizada a adolescentes que hubieran transitado como mínimo durante cinco años de internación de protección y que se encontraban en proceso de egreso, algunos en el mismo centro, otros con un devenir caracterizado por el cambio casi permanente.

El proceso de entrevistas fue progresivo, se mantuvo una serie de entrevistas con cada adolescente, que luego desgrabé. Para el proceso de codificación abierta y axial en el software de análisis cualitativo Maxqda, construí las categorías. Más adelante, realicé otra serie de entrevistas y volví a codificar y recategorizar mediante reducción. Este proceso se repitió hasta identificar que no aparecía información nueva, y que las verbalizaciones de los adolescentes se reiteraban (Soneira, 2006).

El proceso de análisis se realizó en tres etapas:

1) Codificación abierta, ya que «los códigos pueden provenir tanto de las lecturas y formación teórica del investigador (pre-codificación) o, lo que es más rico, del lenguaje y las expresiones utilizadas por los actores (códigos in vivo)» (Soneira, 2006).

2) Codificación axial, que implica el proceso de agrupar las categorías y subcategorías para obtener un análisis más preciso y completo de los fenómenos. Esta instancia de codificación estuvo centrada en la búsqueda mayor precisión en la búsqueda de referencias específicas respecto de las categorías emergentes de la codificación abierta. Como se sostiene en la perspectiva teórica y metodológica de la teoría fundamentada: el propósito de la codificación axial es comenzar el proceso de volver a ordenar los datos que fueron fracturados durante la codificación abierta. En la codificación axial, las categorías se relacionan con sus subcategorías para formar explicaciones más exactas y completas sobre fenómenos. (Strauss y Corbin, 2002)

3) Codificación selectiva, en la que se integran, refinan y enriquecen las categorías construidas en las instancias anteriores (Strauss y Corbin, 2002).

En resumen, el proceso de construcción de las categorías (Strauss y Corbin, 2002; Glaser y Strauss, 1966) significó el desarrollo del siguiente grupo de acciones:

- recolección de datos mediante entrevistas en profundidad;
- codificación abierta, axial y selectiva de los datos;
- construcción de las categorías;
- reducción de las categorías;
- establecer las relaciones entre las categorías;
- reducción de categorías;
- saturación teórica;
- elaboración de categorías emergentes de carácter sustantivo.

Desde esta perspectiva metodológica, como lo destacan Glaser y Strauss, se puede arribar a una teoría emergente de los datos con distintos niveles de alcance, catalogándola como sustantiva a la que emerge de los datos, explicaciones y fundamentación de los informantes; y como teoría formal a la profundización e interrelación entre las categorías centrales de la teoría sustantiva y la literatura académica sobre esas mismas categorías.

El propósito de la investigación fue construir teoría sustantiva a partir de los datos, por tanto, se siguió la metodología propuesta de Strauss y Corbin (2002):

si construir una teoría es un objetivo del proyecto de investigación, entonces los hallazgos deben presentarse como un conjunto de conceptos interrelacionados, no solo como una lista de temas. Las afirmaciones que expresan relaciones, como los conceptos, se extraen, como abstracciones, de los datos. Sin embargo, como son interpretaciones abstractas y no detalles descriptivos de cada caso (datos crudos), el analista los construye (como los conceptos) a partir de los datos. Por *construir* queremos decir que el analista reduce datos de muchos datos a conceptos y los convierte en conjuntos de afirmaciones de relación que pueden usarse para explicar, en un sentido general, lo que ocurre [...].

Desde el punto de vista ético, se resguardó la identidad de los entrevistados y se respetaron sus opiniones, con un uso fiel de las ideas, conceptos y planteos que realizaron. Se solicitó el consentimiento libre e informado de acuerdo con el artículo 4, literal *a* del decreto 379/008.

2. Análisis y discusiones

El análisis y la discusión de los datos cualitativos emergentes de la investigación se presentan de forma heterogénea, articulando tres modalidades que entendemos complementarias y que nos brindan un arco más amplio del problema social que estudiamos. Por una parte, realizamos un análisis cualitativo de todas las entrevistas, dieciocho en total, utilizando el procedimiento de codificación de la teoría fundamentada para procesar y construir las categorías. Dado el volumen de material nos apoyamos en el software Maxqda para la construcción de categorías. Por otra parte, luego del procesamiento del todo el material identificamos que los modos de vivir la institucionalización son heterogéneos, como se presentará en detalle más adelante.

Para dar cuenta de esas experiencias de institucionalización componemos relatos corales a partir de dos posiciones antagónicas: a) adolescentes que relatan que la vida en el internado les salvó la vida; y b) adolescentes que manifiestan que el internado reprodujo e incrementó la violencia que padecieron en sus cuerpos. Una de las definiciones de lo coral en la música refiere a la armonización de voces ajustadas a un texto, y en una obra cinematográfica o teatral adonde el protagonismo es plural o colectivo.

La vida cotidiana en un internado funciona como un marco de referencia primario de carácter social que organiza la experiencia. Como sostiene Goffman,

...los marcos de referencia sociales proporciona una base de entendimiento de los acontecimientos que incorpora la voluntad, el objetivo y el esfuerzo de control de una inteligencia, de una agencia viva —siendo el ser humano el más importante de ellas—. (2006: 24)

En este caso, encontramos relatos de adolescentes —que no se conocen entre sí— que son armónicos y consistentes sobre una experiencia de institucionalización que tiene elementos característicos.

Por último, reconstruimos el caso de una adolescente trans que narra su experiencia de transición de género mientras estuvo institucionalizada.

A continuación, se presenta una tabla con datos sociodemográficos básicos de los adolescentes que fueron entrevistados para la investigación. Recordemos que luego de finalizada la o las entrevistas se le solicitó a cada adolescente si podía y deseaba identificar a un adulto significativo con quien hubiera construido un vínculo durante su vida institucional, para que pudiéramos entrevistarlo. De los doce adolescentes entrevistados, siete señalaron a un adulto significativo, seis de ellos pudieron ser entrevistados y compartieron sus puntos de vista sobre el vínculo educativo y el trabajo que desarrollaban los internados.

Edad	Género	Años de internación	Situación laboral	Situación educativa	Situación habitacional	Referente adulto	Fue entrevistado
22	Varón	8	Sin actividad	Primaria completa	Privado de libertad en INR	No	N/C
19	Varón	10	Empleo	Cursa carrera universitaria	Pensión	Sí	Sí
18	Varón	7	Desempleado	Ciclo básico incompleto	Residencia estudiantil	No	N/C
24	Varón	8	Sin actividad	Primaria incompleta	Privado de libertad en INR	No	N/C
20	Varón	12	Empleo	Cursa carrera universitaria	Apartamento alquilado	Sí	Sí
21	Varón	8	Empleo	Cursa Bachillerato	Apartamento alquilado	Sí	Sí
21	Mujer	11	Empleo	Cursa carrera universitaria	Apartamento alquilado	Sí	Sí
24	Varón	14	Sin actividad	Ciclo básico incompleto	Privado de libertad INR	No	N/C
20	Mujer	6	Desempeada	Ciclo básico incompleto	Situación de calle / Refugio	Sí	Sí
20	Mujer trans	7	Trabajo informal	Ciclo básico completo	Pensión	Sí	No
22	Mujer	9	Empleo	Bachillerato incompleto	Apartamento alquilado	Sí	Sí
19	Varón	8	Estrategias de supervivencia en calle	Ciclo básico incompleto	Situación de calle	No	N/C

Aunque no es posible realizar valoraciones concluyentes basadas en los datos de la tabla, se puede observar con claridad una correlación entre el desempeño educativo de los adolescentes, su situación laboral actual y la identificación de adultos de referencia durante el ciclo de su institucionalización.

Aspectos claves del análisis

Nuestro punto de partida son los relatos de un conjunto heterogéneo de adolescentes que nos compartieron sus experiencias, vivencias, sentimientos y opiniones sobre su vida en internados del INAU. Una forma de abordarlo es como un caso, que, como sostiene Hounie, «refiere a una existencia concreta que se vincula con una universalidad» (2012: 15) en tanto tiene la potencia de enunciar características que trascienden el caso concreto. Un caso es una singularidad (Rodríguez, 2017: 120) sobre la que se profundiza para comprender una situación social difusa o inasequible. Un caso o un conjunto de casos pueden tornar accesible un problema que no tiene un registro estadístico, que aún no ha sido captado, o no en su complejidad.

En nuestra perspectiva, un caso no es una excepción o una mutación del sistema, sino uno de los modos, en general frecuente, en los que emerge la experiencia. El conjunto de relatos que a continuación presentamos muestra una heterogeneidad de situaciones que describen diferentes modos de existencia en la interacción entre las adolescencias y las instituciones de protección. El conjunto de casos puede permitir que se identifiquen regularidades en torno a nuestro campo de conocimiento (Rodríguez, 2017).

Entendemos que no es posible capturar un caso en su totalidad, trabajamos con fragmentos o retazos que ofrecen *huellas* de la experiencia que da la práctica, un tipo de conocimiento adquirido con la práctica que deja huella en el sujeto (Benjamin, 2013: 245). Las marcas señalan una posición relacional con la cosa, en el caso de este estudio, se trata del internado como institución, edificio y marco de relaciones el que deja huella, en tanto es «la aparición de una cercanía» (Benjamin 2013:450).

«En la huella nos hacemos con la cosa; en el aura es ella la que se apodera de nosotros» (Benjamin 2013:450). La experiencia imprime en el adolescente una huella que lo produce, se apropia para siempre, estableciendo una proximidad por la persistencia de una práctica. La cercanía de la huella, de la que habla Benjamin, significa una actualización en el presente de la relación con el pasado. Este registro tiene una doble afectación, tanto con los sujetos de la experiencia que han sido marcados por esa relación con la cosa que configura una huella, como con *el historiador*—en nuestro caso, el investigador—, que entra en contacto con el pasado a partir de las huellas que nos dejan las historias, las narraciones, los objetos y las

cosas del pasado. Esas huellas de la *tradición de los oprimidos* nos convocan a *pasar el cepillo a contrapelo* (Benjamin, 2008) para comprender la cultura de barbarie de la violencia institucional en instituciones creadas para cuidar.

En el proceso de construcción de los casos apelamos a que la

búsqueda de rigor conceptual acompañó el pensamiento de muchos psicoanalistas de todos los tiempos. Freud apelaba a los modelos de cientificidad de su época, que lo condujeron a no pocas aporías. Lacan no cesó de servirse del pensamiento de la lógica y matemáticas, como apoyaturas para sus inferencias. Se trata, entonces, de acompañar el proceso de una disciplina inserta en una contemporaneidad que exige demuestre el valor de práctica, su eficacia, como modo de intervención sobre el sufrimiento humano. Para ello, es preciso encontrar vías de formalidad en el acto de transmisión, sin que comporte el costo a la que una rápida asimilación a patrones de validación protocolizados puede conducir. De ahí la importancia de considerar el estatuto del llamado 'caso' y su transmisión. (Hounie, 2012: 18)

pensar el caso en relación a su universal como en oposición a esta nos permite mantener el valor tanto de la teoría como del caso en sí mismos; esto genera una dinámica en la que el saber del psicoanálisis orienta al analista en su intervención, más que nunca le permite colocarse como poseedor de verdad universal alguna, pues estará siempre así para impedirselo el caso particular como excepción, surgido este sí de la experiencia singular que representa la palabra de quien se dirige a un analista en transferencia. (Hounie, 2012: 24)

El conjunto de casos que se componen a partir de las distintas experiencias puede sorprendernos por una «regularidad inesperada, o bien la rotura de la regularidad esperada, incluso tal vez solo inconscientemente esperada» (Pierce, citado por Hounie, 2012: 25).

Hounie ha reflexionado sobre la transmisión de la experiencia clínica, y afirma que solo puede hacerse en una forma narrativa, aunque «se trata de una narrativa muy peculiar, plena de paradojas» (2012: 26). Lo que introduce un

decirlo sin-decir, lo que se fuga de la representación, lo que dice como límite del decir, propio de la experiencia analítica, nos coloca frente a esa tensión paradójica que es

a sostener en la medida en que ella es fuente de poiesis, de creatividad. (Hounie, 2012: 26)

El proceso de codificación de la teoría fundamentada —abierta, axial y selectiva— conlleva una intervención del investigador transitando por esa tensión paradójica, en tanto las categorías de análisis emergen como forma de enunciación. Esta narrativa huye de formas prescriptivas y de manuales de estilo o técnicas de escritura. Nos encontramos en lo que Lewkowicz y Sztulwark (2003) han enunciado como lógica inconsistente, o en una consistencia paradójica, que resulta una forma de construcción del saber que se sirve de esa situación, de esos relatos, para activar la creatividad. Siguiendo los pasos del matemático austríaco Gödel, puede afirmarse que «ninguna lógica puede proceder infinitamente deduciéndose correctamente, porque en algún punto la cadena de deducciones llega a la contradicción. Tarde o temprano, cualquier sistema se encuentra con su paradoja» (Lewkowicz y Sztulwark, 2003: 92). Asumiendo la existencia de la paradoja como inherente al funcionamiento de estos sistemas,

pensar es ligar, pensar es hacer que hechos heterogéneos pasen a estar unidos [...] las lógicas paradójicas admiten la coexistencia de términos heterogéneos que ligan entre sí, y se unen sin negar la heterogeneidad de la que parten, mostrándolos y exhibiéndolos como dotados de sentido. (p. 93)

La narrativa desde el punto de vista metodológico crea una trama a partir de ligar fragmentos heterogéneos que estaban dispersos. Haciendo referencias al pensamiento de Heidegger y Lacan, Hounie sostiene que al habitar la morada del lenguaje «estamos por siempre enfrentados a su inconsistencia, vacilando entre la creencia de ser dueños de nuestros enunciados y la certidumbre de existir más allá de estos en la afirmación misma de la enunciación que los produce» (2012: 30).

Ello conlleva que evitemos caer en una posición de sospecha sobre la veracidad de las expresiones de los entrevistados (Güelman y Borda, 2013), por el contrario, siguiendo a Arfuch (2010), aceptamos la noción del *descentramiento constitutivo del sujeto enunciator*. No importa tanto

la 'verdad' de lo ocurrido sino su construcción narrativa, los modos de nombrar(se) en el relato, el vaivén de la vivencia o el recuerdo, el punto de la mirada, lo dejado en la sombra... en definitiva, qué historia (cuál de ellas) cuenta alguien de sí mismo o de otro yo. Y es esa cualidad autorreflexiva, ese camino de la narración, el que será, en definitiva, significativo. (Arfuch, 2010: 60)

En la misma línea aceptamos como «Passerón y Revel nos advierten que el pensamiento sobre un caso no puede escapar de ser una interpretación. Una interpretación que pone en jaque a otras interpretaciones» (Rodríguez, 2017: 126). «En la vida humana, la distinción entre dichos y hechos es más difícil de establecer de lo que parece» (Berenguer, 2018: 128). En esa línea, Berenguer, desde su experiencia como psicoanalista sostiene

puede que un dicho sea un hecho y también que un hecho sea un dicho. Porque los hechos pueden ser hechos de discurso. En el mundo humano, casi todos los hechos son hechos de discurso, tienen que ver con palabras proferidas, aceptadas, interiorizadas, rechazadas. (Berenguer, 2018: 128)

Es interesante prestar atención a los diferentes niveles que entran en juego, ya que «cuando alguien habla de lo que ocurre, hablar forma parte de lo que ocurre y además ocurre algo nuevo» (Berenguer, 2018: 129). Aquí encontramos una relación con los efectos biográficos de la investigación cualitativa, concretamente la que utiliza métodos biográficos, y como sostienen Güelman y Borda (2013) se puede identificar «tres efectos biográficos: el efecto reflexivo, el efecto identitario y el efecto vincular» (p. 12). Las preguntas del investigador ponen al sujeto en un espacio propicio para la rememoración y ello puede hacer emerger el efecto reflexivo.

En medio de estos efectos que producen los relatos de los adolescentes podemos encontrar detalles, piezas dispersas que emergen en la composición de narrativas heterogéneas sobre la vivencia de la institucionalización. La reunión de esos fragmentos configura una situación social que queremos comprender a partir de las experiencias que cargan los cuerpos adolescentes.

La presentación de los relatos nos convoca a revisar la función de transmisión en torno a los profesionales legitimados para enseñar, el conocimiento que se transmite y la dimensión temporal como oportunidad y límite. Y fundamentalmente,

la posición de los adolescentes como transmisores y como enseñantes de un saber escrito cuerpo. Saberes que son negados y desvalorizados por las instituciones y por las disciplinas. En esta investigación los relatos de los adolescentes son un gesto mínimo de reconocimiento de sus historias. En un interesante diálogo³ sobre la transmisión, el filósofo Diego Tatián sostiene que leer libros de autores que ya no están es un diálogo con los muertos (Foster, et al., 2004: 29). Y agrega: «Dejar algo escrito es también un diálogo con el que no ha nacido» (p. 30). Estas dos reflexiones introducen un aspecto relevante para esta tesis, que es el asunto del azar y la aleatoriedad en torno a la transmisión. Tatián se pregunta sobre aquello que no es transmitido, pero que puede serlo en cualquier momento, ya que «es como si lo no transmitido estuviera siempre latente y pudiera pasar al acto en cualquier momento por una fusión de horizonte imprevista» (p. 31). Esta investigación hace disponible unos fragmentos de esos saberes que nos transmiten los adolescentes como señal inequívoca de un malestar, y de unas prácticas profesionales e institucionales que deben revisarse a la luz de los efectos que provocan en la vida de muchos adolescentes. Y también, un saber de prácticas educativas que en el respeto a la singularidad de cada adolescente le han permitido construir su proyecto ejerciendo sus derechos.

2.1. Narrativas heterogéneas sobre las formas de hacerse y devenir adolescente

En este apartado le daremos preferencia a la voz de los adolescentes que en sus relatos sobre la internación y su devenir nos aportan un saber invisibilizado y destituido por las instituciones y las disciplinas más involucradas en las prácticas: psicología, educación, ciencias sociales, derecho, entre otras. Los adolescentes reflexionan sobre sí mismos y los procesos de transformación que fueron transitando durante la adolescencia en los hogares de INAU. Las reflexiones que realiza cada adolescente las ponemos en diálogo con las de sus pares, y con la perspectiva de

³ Está publicado en un libro que recoge el diálogo y el debate sobre la transmisión de conocimiento, entre Ricardo Foster, Germán García, Horacio González, Ignacio Lewkowicz y Diego Tatián.

educadoras que fueron elegidas por los propios adolescentes. En este capítulo leerán relatos y opiniones expresadas en primera persona, leerán lo que tienen para decir los adolescentes sobre sí mismos, sobre las prácticas de instituciones y profesionales. Conjugan dos formas de enunciación, la de testigo *superstes*, aquel que ha vivido los acontecimientos (Agamben, 2000), y como sujeto político que tomó cierta distancia de la situación. Todos los entrevistados estaban egresados del sistema de protección, y piensan desde una perspectiva analítica las situaciones de vida, los funcionamientos institucionales, y los vínculos que pudieron establecer con las educadoras.

Modos de vivir la institucionalización

Experiencia de institucionalización

Las vivencias de adolescentes en su proceso de institucionalización se organizan en un arco de radical heterogeneidad: desde la sensación de que el hogar les salvó la vida hasta la convicción de que se las arruinó por la violencia y el abuso que padecieron. Esta situación hace muy complejo el análisis en tanto pareciera que la experiencia de la institucionalización está plagada de matices y depende de condiciones generadas por la intersección de factores personales, sociales e institucionales que aportan una gran riqueza.

Sin embargo, intentaremos cumplir con dos tareas: en primer lugar, construir un mapa descriptivo sobre los modos de vivir la experiencia de la institucionalización, para luego identificar trazas comunes que marcan la tónica de un sistema que con sus matices pone en funcionamiento una eficiente maquinaria subjetivante.

Siguiendo la perspectiva de Étienne Souriau (2017), los humanos desplegamos una multiplicidad de modos de existencia, que tienen que ver con configuraciones vinculares ancladas en trayectorias singulares e interacciones heterogéneas que van marcando la vida. El internado produce unas regularidades que reducen el margen de posibilidad de elección y producción de modos de vida posibles, o al menos de aquellos que permitan sostener la convivencia colectiva y proyectar a sus integrantes hacia la sociedad.

Hacemos referencia a un mapa de experiencias porque todos los entrevistados, adolescentes y educadores, están de acuerdo en que vivir por tiempo prolongado o trabajar en una institución de protección no pasa inadvertido, no es una vivencia más, de una forma o de otra se establecen huellas y laceraciones subjetivas, o incluso físicas y emocionales que acompañan a las personas durante toda la vida.

El internado es una institución y espacio de cuidado —de responsabilidad pública— que reproduce modos de organizar la vida privada. Las claves organizativas no pasan inadvertidas, las personas que lo habitan en condición de interno o de educador son afectadas por las pasiones alegres o tristes (Spinoza, 2017), que dan forma a flujos que incrementan la capacidad de acción, la participación social, los vínculos con los otros, o que la disminuyen, lo que provoca la pobreza de la experiencia (Benjamin, 1989). En ocasiones esas pasiones tristes llegan hasta extremos radicales que empujan a los adolescentes a una vida plagada de miedo, angustia, depresión y de intentos de autoeliminación.

El tiempo de institucionalización

Este estudio estableció un sesgo claro, ya que el tiempo de internación fue un criterio central en la selección de los adolescentes entrevistados. El criterio inicial fue que los adolescentes a entrevistar hubieran estado atendidos en el sistema de protección a las infancias y adolescencias por más de 10 años. Este criterio fue clave, pero no pudimos cumplirlo ya que el número de adolescentes que cumplían esta condición y habían egresado era muy bajo, por lo que bajamos el criterio a más de 5 años de institucionalización.

Entré a la edad de cinco años, aproximadamente, capaz que cuatro, no me acuerdo; cuatro y medio, cinco tenía. (Adolescente m11: 27-33(0))

Llegué al hogar con 8 o 9 años. (Adolescente m4: 7-9)

El tiempo de vida institucional es una dimensión muy relevante de este estudio, marca la tónica de los relatos, ya que en promedio los adolescentes entrevistados estuvieron 9 años institucionalizados, entre un mínimo de 6 años y un máximo de 14 años. Asimismo, este tiempo abarca gran parte de la vida. En promedio los

adolescentes egresaron a los 19 años, lo que significa que estuvieron internados entre un tercio y más de dos tercios de su vida.

A diferencia de un adulto que es institucionalizado, la infancia y la adolescencia son momentos formativos muy relevantes, donde se adquieren normas, hábitos, saberes y una ética de relación que estructura la vida de las personas. Por tanto, es relevante el impacto formativo o desubjetivante de las prácticas del internado en la vida de los adolescentes.

Lugar de internación: entre la estabilidad y el cambio permanente

Un aspecto del proceso de institucionalización está marcado por el lugar que habitan los adolescentes durante sus tránsitos por espacios de vida colectiva. Se identifican oscilaciones muy relevantes, desde adolescentes que transitaron todo el proceso en un mismo centro, ganando confianza y estabilidad, apropiándose del espacio, las reglas y proyectándose, hasta adolescentes que narran la experiencia de la derivación (Rodríguez, 2016) como marcador de su recorrido.

Estuve en el hogar desde los 4 hasta que cumplí los 5, más o menos, después estuve en la familia acogedora. Ahí la pareja de otros niños; es un pequeño hogar, ahí estuve hasta los 10 años más o menos, corté el vínculo porque mi madre nos sacó sin autorización. Si bien estábamos haciendo visitas, las visitas ya eran un poco ya cargosas en el tema de lo sentimental. Esa situación nos desprendió de un lugar que estábamos bastante bien, porque vivíamos en una familia con otros hermanos, íbamos a la escuela, teníamos nuestros amigos, nuestras cosas, entonces, fue un desprendimiento de golpe, en ese momento me afectó. (Adolescente m11: 27-33(0))

Considerando los criterios de organización, acceso y permanencia en los hogares, y los años de internación de los adolescentes entrevistados, es evidente que ninguno estuvo solo en un centro. El mínimo es de tres centros, lo que significa que debieron adaptarse a formas de organización, personas, rutinas y vínculos muy distintos. El cambio de hogar en la mayoría de los casos significa mudarse de barrio, centro educativo, perder los vínculos con compañeros de convivencia y con los adultos de referencia.

Se expone a los adolescentes a recomenzar a partir de las formas organizativas del sistema: si el ingreso se dio en la infancia, a los 12 años deberá ser trasladado a un centro de adolescentes, y luego a uno de pregreso. En una situación típica, sin que exista una valoración de «mal comportamiento», el adolescente se expone al menos a esos cambios.

En crisis

Los cambios de centro, y las afectaciones que ello produce en la organización cotidiana y los vínculos pueden asociarse a la sensación de crisis como un dato de la situación de internación. Las crisis aparecen como una característica típica de la experiencia de institucionalización, en muchas ocasiones se manifiesta en las narraciones de adolescentes una sensación de soledad o abandono que invade la existencia.

tenía estas crisis seguidas, me internaron, una vez estuve pila de tiempo. Era una sensación fea era lo que sentía. Me sentía triste, me ponía muy mal y tenía miedo y esas cosas, miedo, tristeza, era cuando estaba en la adolescencia, que ya estaba más rebelde. Me había separado del resto de los chiquilines del hogar, yo sabía cosas del hogar, veía muchas cosas y hablaba por demás, y a veces les tiraba algo que pasaba en el hogar, que yo sabía que no estaba bien, no sé, esto que te digo de los abusos y todas esas cosas. En ese momento, estaba muy mal, muy mal, estaba triste y estaba reangustiada. Me hacían tanto la guerra, me separaban, no me dejaban la comida cuando llegaba de trabajar, cansada, y de estudiar, iba a comer y no había nada para comer. Decían «Bueno, cocínatelo», y cuando me lo iba a cocinar me dice «No, pero eso yo no te dije». Cosas así. Y yo lloraba porque, además, tenía hambre y quería comer y no sabía qué hacer, porque todo lo que hacía estaba mal. (Adolescente m11: 165-165)

La vida en el hogar para mí es superimportante. Inició todo con mi viejo, el centro al que fui se dedicaba a familias, yo y mis hermanos tuvimos problemas con la pareja de mi padre, porque la mina nos pegaba a nosotros. Luego él tuvo problemas de salud y no pudo cuidarnos, por eso entramos al INAU. (Adolescente h6: 29-29(0))

El año no me acuerdo bien, pero fue como en 2008 que entré. Cuando llegué ahí tenía mucho miedo, como todo niño que entra recién, que no conoce y no sabe, que todo lo que

se habla es malo, pero me sorprendió, Me recibieron muy bien, estuvo muy bueno. Y bueno, como todo, ir aprendiendo, ir viviendo. Hay muchos compañeros, la convivencia es difícil, y más con todo eso que uno ya viene cargado. Pero sin dudas, se puede aprender mucho, es muy enriquecedor compartir todos esos momentos. Cuando terminé la escuela y entré al liceo me cambiaron de hogar y estuve hasta los 18 años. Dos etapas que fueron muy buenas, aprendí muchas cosas, compartí con gente más grande, me enseñó muchísimas otras cosas y me dio muchísimas oportunidades de poder avanzar en todo, porque los recursos están ahí, a disposición. (Adolescente h2: 7-7(0))

En mi caso me molestaba o me dolía la incoherencia entre el mundo adulto. Uno plantea algo, toma una decisión y después el otro toma otra y el otro toma la otra, entonces, realmente nunca se da un espacio para que el niño realmente aprenda o entienda. Los niños empiezan a funcionar o aprenden a funcionar por una dinámica de manipulación, con esta persona tengo que manejarme de esta forma, con la otra, de otra. Se pierden autenticidad, personalidad, terminan siendo como máquinas lo más eficientes posible para conseguir las cosas que quieren, dependiendo de quién esté. Porque no se sigue una línea clara, veo un gigante error de comunicación, mucha falsedad. Es el error, de que la gran mayoría son falsos entre los educadores y no se dan cuenta que realmente el niño que está viendo eso las 24 horas del día son los niños, te están viendo a vos, que venís ocho horas, que están viendo al otro que viene después que están viendo al otro, y que siempre se acuerdan de todo, porque se va y ya piensa en el descanso y hace otras cosas y muchas veces ni se acuerda del hogar. Pero como ellos están viviendo ahí, ellos se acuerdan de lo que vos hiciste la semana pasada, lo que hiciste hoy, de lo que vas a hacer mañana. Y eso genera, capaz que hay gurises que lo pasan por alto y no les genera nada, pero para mí fue algo de lo que más me marcó, porque después, desde qué lugar ese educador te viene a decir algo te viene a corregir algo, pierde credibilidad, Está perfecto que el niño no le haga caso o le tome el pelo. Y encima, por eso se lo castiga al niño porque se rio, porque tomó el pelo, el niño tiene toda la razón si se ríe cuando te desobedece porque vos le estás diciendo una cosa y estás haciendo otra. (Adolescente h2: 67-67(0))

Se siente un gran cambio, porque cuando estás en el hogar tenías toda la comida, pero te das cuenta cuando egresás, cuando estás a fin de mes, en casa nos faltó, no estamos desayunando por el tema de fin de mes y buscamos lo que hay, ¿viste?, miguitas para cocinar. (Adolescente h3: 19-20(0))

Este conjunto de relatos dan cuenta de la complejidad del funcionamiento de las instituciones, en tanto la situación de los adolescentes está cargada de dolor por la separación de su familia, incluso cuando ellos mismos tuvieron capacidad de agencia porque denunciaron la situación. La sensación de pérdida está presente siempre, desde la confianza en sus figuras parentales porque los violentaron, y debieron abandonar su espacio de convivencia y relación en el barrio, los amigos, la escuela o el liceo, las maestras y profesoras, los compañeros, hasta la pérdida de sentido de su existencia en tanto el cambio que significa ingresar a un hogar avanza sobre casi todas las áreas de su vida. A ello debemos adicionar las crisis provocadas por las tradicionales formas de organizar la vida colectiva en los internados, que, para garantizar el funcionamiento y la organización del trabajo, tiende a avasallar la singularidad de cada adolescente. Parece imposible una organización que singularice y dé lugar a cada uno en los horarios para levantarse, desayunar, almorzar. En general son los mismos para todos, lo que atenta contra la individualidad y hace que muchos adolescentes se sientan un número, un objeto que es gestionado.

La reunión de estas dos dimensiones: *a)* la problemática que explica la internación del adolescente; y *b)* la falta de reconocimiento a la singularidad de cada uno, conlleva multiplicidad de tensiones que impactan en los adolescentes y en los procesos de trabajo de los profesionales. Es muy significativa la forma de pensarlo del Adolescente 2, quien analiza los efectos subjetivos en niños y adolescentes que aprenden a funcionar en lo que él denomina «*una dinámica de manipulación*», ya que la rotación de las educadoras en los distintos turnos y la ausencia de criterios comunes obliga a cada adolescente a desarrollar conductas adaptativas a la educadora en el turno, lo que conlleva la pérdida de la autenticidad y un efecto de robotización que hace a los adolescentes expertos en leer al otro, su forma de pensar y responder de acuerdo a las expectativas para lograr lo que quiere.

Pequeño hogar familiar

Un modo de internación muy valorado por los adolescentes que participaron de la investigación son los pequeños hogares. Un formato de casas de familia atendida

por una pareja de funcionarios del INAU. La dimensión de la casa, el número de adolescentes y la estabilidad de los referentes son tres características que son identificadas como valiosas para el proceso de los adolescentes en tanto permite la atención personalizada de cada uno.

Uno de los hogares funcionaba como una casa de familia. El otro le digo un centro, era un centro porque estábamos muchas niñas, teníamos horarios para acostarte, para todo. En el otro no teníamos horarios marcados, ni planificados, ni nada de eso. ¿Si te querés acostar?, andá a acostarte... (Adolescente m11: 51-51 (0))

Ventajas

Se destacan varias ventajas, la escala humana del centro, ya que en general no había más de ocho adolescentes en cada casa; la referencia clara y estable de una pareja de funcionarios que construyen un vínculo de afectividad que logra adhesión al centro, y las actividades que realizaban. Sin funcionarios que roten por turno, se disminuye la discrecionalidad y la necesidad de adaptarse a dinámicas muy diferentes. En general, las parejas de funcionarios tenían hijos mayores, lo que establecía un ideal aspiracional para los adolescentes institucionalizados. Un espacio abierto donde cada adolescente podía tener relación con amigos del liceo, del barrio, estableciendo vínculos estables con pares que no estaban institucionalizados. Una firme y sostenida dedicación a que los adolescentes realizaran actividades normalizadas: estudiar, hacer deporte, obtener becas laborales, entre otras. Y una rutina a medida de cada uno de los adolescentes, similar a una casa, donde las normas organizadoras contemplaban las diferencias.

A las siete de la tarde ya había que ir a bañarse y dejar el baño seco. Desarrollar esos hábitos, tener tu propio roperito, antes de entrar al hogar tenía una silla y una caja y ese era mi ropero, ahí tenía la ropa, y acá me compraron un roperito, tenía que tener la ropa dobladita, tenías que tener un orden, levantarte, dejar la cama a la mitad destendida para que se ventile, después tenderla, desayunar tranquilo, levantarte con tiempo de desayunar, ir al liceo, cositas así, o sea, todos los hábitos. (Adolescente h5: 115-115)

Pequeño hogar familiar, esta familia que nos lleva a mí y a otros, éramos ocho gurises, era un matrimonio que los dos trabajaban, eran los dos educadores del hogar.

Esa experiencia fue mucho más enriquecedora, fue más individualizada, no era masiva. En otros hogares te sentías como un número, en pila de ocasiones eras un número. En cambio, en el pequeño hogar hicimos muchos vínculos, incluso, hasta el día de hoy los tenemos. Pudimos individualizar y tener una relación más personal, no sentirte eso de que yo te estoy cuidando porque me están pagando. Era una relación más de madre, lo más parecido a una familia tradicional. (Adolescente m7: 19-25(0))

esos hogares funcionan como un hogar común en el sentido de que viene el carnicero, viene el de la leche, viene todo eso, bueno, los efectos personales, que también los traen una vez por mes. Y él tenía tres hijas, que también vivían con él, y las hijas como que se adueñaban de las cosas de los gurises, mismo de nosotros; no se daban cuenta, o sea, no es que no se daban cuenta, se hacían las vivas, así sea un desodorante, o sea, en ese momento, hoy decís es una estupidez, pero en ese momento no tenías para comprártelo, y hacía esas cosas y él no les llamaba la atención o vendía los productos de la casa. (Adolescente m7: 29-31 (0))

Riesgos

Este formato comporta algunos riesgos muy asociado a las virtudes que señaláramos en el apartado anterior, porque la referencia de una pareja con hijos propios, la ausencia de otros funcionarios y la escasa supervisión del INAU produce unos efectos muy negativos que son señalados por algunos adolescentes: la persistencia de situaciones de abuso y abuso sexual que no fueron detectadas porque no circulaban otras personas; la competencia con los hijos de la pareja que marca una diferencia clara entre los «hijos verdaderos» y los «hijos del corazón».

Agreguemos que este formato trasgrede las normas laborales, ya que la atención permanente de una pareja de funcionarios con dedicación completa no cumple con los derechos laborales de las ocho horas diarias, descanso, licencia, etcétera.

**Rebotar entre instituciones: calle, familia, calle, internado, calle, internado...
clínica psiquiátrica, calle, clínica...**

Como contracara de los pequeños hogares, una de las peores experiencias de institucionalización es el tránsito errático y arbitrario de los adolescentes entre distintos centros y espacios: hogar, calle, clínica psiquiátrica, retorno a la familia sin apoyos y acompañamiento y retorno a la calle, luego nuevamente a otro hogar y así el ciclo se reitera. Cuatro de los adolescentes entrevistados hicieron estos recorridos, que están marcados por la inestabilidad, la ausencia de referentes significativos, la expulsión de los espacios institucionales, la sensación de que nadie los quería, o los soportaba, el uso indiscriminado de la derivación que, como sostiene Rodríguez (2016), tiene como efecto que ningún adulto o institución se hace responsable del adolescente. Ello configura una laceración profunda en la subjetividad adolescente, ya que al abandono familiar se suma la orfandad, cuando no el desprecio, estatal. Las señales que el Estado brinda a cada uno de esos adolescentes producen efectos a largo plazo, y seguramente algunos de ellos irreparables, lo que se observa en la trayectoria institucional de privación de cárceles de adultos y la situación de calle como resultado de intervenciones institucionales de muchos años.

A los 10 fui a la calle, decidí irme a vivir a la calle.⁴ Me llevaron para mi casa y me fui de vuelta y me agarró la policía y me dijeron qué hacía tan solo en la calle, por qué estaba en la calle a altas horas, y dije porque me peleé con mi familia. Me llevaron al juez y el juez determinó que me lleven al refugio. Del refugio me escapé de vuelta y me derivaron al hogar. Después el juez determinó a El Tribal, y luego a El Sueño del Pibe. La comida estaba buena, los gurises, más o menos, los educadores bastante bien. Y ta, la

⁴ Este fenómeno es estudiado por Valeria Llobet (2010), quien identificó la situación ambivalente de la experiencia de la calle:
«La experiencia cotidiana en la calle, por su parte, presenta para los niños atributos positivos y negativos. Entre los primeros, los niños y adolescentes mencionan la libertad, la diversión, la novedad permanente, el juego, la autodeterminación, el alivio asociado a la autodeterminación, la protección y satisfacción de necesidades derivada de la corta edad. Respecto de los atributos negativos, los niños mencionan el peligro, la suciedad a la que se exponen, el rechazo social, la violencia policial y la amenaza de internación en institutos» (p. 156).

incomodidad de los policías había, porque mal o bien, éramos menores, y había policías. (Adolescente h12: 12-12(0))

El hogar Sayago no duraba nada. Salía por el fondo, por la cancha que está atrás. Después me dieron el traslado para Garibaldi, salíamos al parque a jugar al fútbol y me fugaba. Después me llevaban para ahí, API Maroñas, ahí dure bastante. Luego, Capurro estuve como nueve meses, pero después me fugué. Después la anterior API Maroñas y estuve en API Tres Cruces. Estuve en todos los hogares, pero menos en la Colonia ni el SER, en ninguno de esos. (Adolescente h4: 4-40(0))

En la calle pasan muchas cosas, muchas cosas, de que te quieran hacer cosas, hasta que te quieren robar, por más que estés en la calle, por más que no tengas. He encontrado gente también que me han dado botellazos en la cabeza por nada. Pasan muchas cosas. (Adolescente h1: 78-78(0))

Y, andábamos quemando. Entrábamos a restaurantes a comer algo, a pedir algo para comer y ya agarrábamos algo para comer que nos daban y ya salíamos... (Adolescente h1: 183-183(0))

Lo malo igual no me importa, ya está, ya lo pasé. Lo bueno sí me importa, ya lo pasé y lo quiero seguir pasando. (Adolescente h1: 222-223(0))

en situación de calle y estoy acá porque para no aburrirme y no estar ahí chupando frío, hoy, y a veces, porque acá me dan algo de comer y por lo menos converso con los compañeros, me llevo bien con todos y es otro punto de vista para los que están en sobrevivencia, así, en la calle. (Adolescente m9: 49-49(0))

Queda bastante claro que la situación de estos adolescentes desborda las capacidades de acción de muchos servicios del sistema de protección, enfrentando a no saber qué hacer a los profesionales y a nuestras disciplinas. De hecho la expulsión, la derivación, la salida no acordada son indicadores de la incapacidad de las instituciones y profesionales para dar alguna respuesta consistente al sufrimiento de un conjunto de adolescentes que han sido criados en la vulneración de derechos y la violencia familiar e institucional.

Hogar tradicional: rutinas que estructuran, organizan y dan sentido a adolescentes y educadores

Una de las características típicas de los hogares tradicionales es la estructuración de la vida cotidiana con rutinas que den previsibilidad y sentido de pertenencia a los adolescentes, que, como señalan la mayoría de las educadoras entrevistadas, provienen de familias «desestructuradas», que no pudieron lograr que los adolescentes adquirieran hábitos básicos de higiene, alimentación y comunicación.

Tenías una tarea, una responsabilidad. Lo recuerdo y me re sirvió, fue reproductivo, le saqué provecho, porque aprendí a hacer pila de cosas, ya sea cocinar, que no era que siempre lo hacíamos, pero eran cosas útiles. Éramos 40 personas y organizaban las actividades para que tengas algo de conducta, para que tengas que hacer algo, disciplina. (Adolescente m7: 44-49(0))

Hacer tarea que nunca había hecho y me pareció que estaba muy bueno. Te toca limpiar el comedor, servir los platos a los compañeros, un día te tocará limpiar lo de todos porque también vos habías comido, y otro día le tocaba a otro. Va todo en el compartir, en entender que todos estábamos ahí usando las cosas y viviendo en ese espacio y el poder limpiarlo y eso te hace un poco como tomar un sentido de pertenencia, de lugar. También, la constancia de ir a clase, que te estuvieran despertando para ir, que te acompañaran. Mi familia nunca había ido a ninguna reunión escolar ni nada de eso, a veces hasta me daba vergüenza y, sin embargo, en el hogar estaban dispuestos a ir, hablar, y esas cosas están buenas, te enseñan. (Adolescente h2: 21-23 (0))

me gustó mucho el hogar, todas las oportunidades que tenía, el hecho de estar con tantos amigos, jugar al fútbol, hacer muchas cosas, me gustó mucho, más allá de todos los problemas que había o que tenía. (Adolescente h2: 33-35 (0))

Los adolescentes asumen esta organización como forma de vida, se apropian de ella, y de hecho sostienen esas prácticas aprendidas mucho tiempo después de haber egresado de los hogares. Lo que se aprende e incorpora como forma de organización cotidiana se transforma en hábito.

La apropiación de rutinas comporta un proceso de aprendizaje, como indican los siguientes testimonios:

la rutina es siempre la vieja y confiable. (Adolescente h6: 125-125(0))

En los hogares no te dejaban salir de noche, pero andabas en la calle hasta las siete de la tarde, era una obra abierta, es como mi casa, entraba y salía. Pero a las siete de la tarde tenías que estar ahí. Eso está bien para la gente que está en la calle tenga las reglas claras, podés salir a trabajar también, hay que tener un horario para después venir, claro. (Adolescente h4: 251-251)

Me costó al principio, los más grandes teníamos una tarea, una semana te tocaba fregar la cocina, otra semana limpiar el comedor, siempre tenías tareas de la casa, para colaborar. Ibas de mañana a la escuela, de tarde tenías una maestra para los deberes y si no tenías deberes, te los inventaba, siempre para que estuvieras ocupado. Y a su vez, tenían convenios con distintos centros deportivos, que no te obligaban, el que quería iba, había siempre dos o tres educadores por turno, uno se encargaba de eso. (Adolescente m7: 15-15(0))

todos tienen que estudiar, el baño, los deberes, nos repartíamos, después era la cena, bañarse. Nos íbamos organizando. (Educadora 4: 203-203(0))

Había horarios, a las 10 de la mañana ya tenían que estar desayunando, a las 8 de la mañana ya tenían que tomar la medicación, ahí desayunaban todos en la mesa, todos juntos. Después, a las 12 era el almuerzo, a las 4 la merienda y a las, ponele, a las 8 de la noche ya estaban cenando. Los más grandes iban solos a estudiar, todo el mundo tenían algo para hacer en el día. (Adolescente m9: 83-87(0))

si los funcionarios te tenían una confianza que digan va a salir y va a hacer las cosas bien, porque mucha gente se desilusionaba de algunas personas que decían, salían y se iban y no volvían, por las famosas fugas. (Adolescente m9: 139-139(0))

Algunas de esas rutinas son hábitos de los que los adolescentes se apropian para el resto de su vida:

la costumbre, hasta el día de hoy lo hago, sirvo la mesa cuando vamos a comer, los viernes de noche cenamos con una pizzita, a ver, un choricito a la parrillita, y por más que no necesitáramos de tenedor ni cuchara ni cuchillo, ella igual los ponía. Eso no me olvido más. Yo hasta el día de hoy lo aplico; llega el viernes de noche, sábado de noche, un clásico, una empanadita, una pizzita y yo preparo la mesa y la cena, parece algo tonto, pero me quedó. (Adolescente h5: 15-16(0))

Hogar vieja escuela: la violencia como modo de imponer una disciplina

Violencia, expulsión o sometimiento

La violencia institucional es identificada por algunos adolescentes como el modo de imponer la disciplina de la vieja escuela del INAU, incluso algunos de ellos lo relacionan con las nominaciones anteriores —INAME y Consejo del Niño—. Es interesante que en la idea de vieja escuela está implícito el cambio de paradigma que trajo la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño. Y consiguientemente da cuenta del arraigo institucional de las prácticas anteriores basadas en la idea del menor como objeto de la tutela estatal, y de la disciplina, y la violencia como modo legítimo de imponer las normas sociales.

Por momentos sentías que eras un número. Ibas a un evento, era un montón de gurises del INAU, y todo el mundo se abría, no sé, era como que ibas a salir con un corte... eso era remolesto, te sentías discriminado. Y después, cuando ibas a plantear algún problema con el director no daba bola. Se vivía mucho que algunos funcionarios aplicaban lo de la vieja escuela y le pegaban a los niños. Entonces, vos ibas, a mí no me pasó, pero a un hermano mío me acuerdo que sí, y yo fui a hablar con el director; y el director no me dio bola, me dijo «Ta, no pasa nada, vamos a hablar». No te daban importancia a lo que sentías, eras como un número, es así, sos uno más. No le daban lugar a las demandas. (Adolescente m7: 44-49(0))

El hogar era, digamos, más viejo, era INAME y el Consejo del Niño. El Sueño del Pibe era del Consejo del Niño, ellos tenían el sistema, el regimiento, de antes. Ahora, ponele, si entra un menor a INAU, y vos le pegás o le hacés algo, vas preso. Antes, en el Consejo del Niño, le podías pegar y todo, no pasaba nada. Es como la ley de antes, el director me agarró del cogote y no pasó nada. (Adolescente h12: 28-32)

la vivencié, había un educador en el hogar de chico que si no te querías levantar te agarraba un brazo, te tiraba para abajo de la cama y era horrible, porque es eso, hay gurises que no les gusta, es como todo, uno es grande y no le gusta levantarse a veces y llega tarde a un lugar, y cómo no entender a un niño y que llegó hasta a ser violento, o sea, que los tiraba para abajo y a veces, muchas veces, si ellos lo puteaban o algo, les pegaba. (Adolescente h2: 63-63 (0))

Cuando iba al liceo, algunos tenían esa mirada del pobrecito, que vos te reías, porque decías «Capaz que yo estoy mejor que vos, ¿entendés?». Pero en el liceo había un poco de bullying, como se le dice ahora, maltrato. Te decían huerfanita. Yo me cagaba de la risa en ese momento porque tenía un círculo de amigos que sabían que yo vivía en el hogar. Ellos iban al hogar, hacíamos trabajos, nos juntábamos a estudiar, era natural, nunca fue una diferencia, nunca sentí una discriminación por parte de mi grupo. El hogar estaba como abierto para que mis amigos, éramos cuatro o cinco y venían, había una sala arriba en el hogar y nos juntábamos a estudiar ahí. (Adolescente m7: 64-73(0))

Yo ingresé a la órbita de INAU con 12 años. Fue una etapa de mi vida supernociva, me tachó en un montón de cosas el hecho de no estar cerca de mi familia. Ingresé porque la relación con mi familia no era la que se tenía que dar, no tenía un vínculo firme familiar, entonces hablé con mi psicóloga y le planteé la idea de ingresar a un hogar de INAU. Se podría decir que mi familia no se deshizo de mí sino yo de mi familia. (Adolescente t10: 3-5(0))

Con cuatro meses de nacida tuve un abandono de mis padres con mi hermano, fuimos abandonados, fuimos a parar a un hogar. Después fuimos a las cuidadoras de INAU, INAME a una familia de cuidadores de INAU, estuve ahí hasta los 12 años, donde falleció mi hermano. Fui a parar al hogar Asencio. Fui a parar al hogar ese porque no se podía conmigo. Era una rebelde, hasta que no obtuviera lo que yo quería, no paraba. Y en el hogar aprendí lo que es una familia, por más que no sea de la sangre, a compartir, yo era muy egoísta, quería algo para mí y era todo para mí. Y aprendí a compartir, a conversar, me aislaba del mundo. Aprendí a hacer convivencia en paseos, divertirme en conjunto. (Adolescente m9: 7-17(0))

El desprecio y la humillación que padecen los adolescentes en estas circunstancias no son inocuos. Estas prácticas cristalizan en aprendizajes de los adolescentes:

aprendí a pelear, pelear siempre tenía siempre esas cosas porque en mi familia los varones tienen que hacer artes marciales. Siempre me gustó andar a los piñazos. Llegué a la Martirené y me acuerdo que vi eso y me peleé con un botija que tenía como 18 años, que era como el que mandaba ahí, y me rompió todo. Y ta. Y ahí tuve que seguir. Pero era así, una lucha constante. Sobrevivencia. (Adolescente h8: 161-163(0))

Agamben (2000) sostiene que la vergüenza es un sentimiento dominante entre los sobrevivientes de los campos de concentración, expresando en dos extremos la culpa por sobrevivir y «la exaltación de la simple supervivencia como tal» (p. 96). Como sostiene De Gaulejac, la vergüenza es un fuerte sufrimiento sobre el que poco se habla, lo que lleva a un tipo de mutismo sobre la situación: «La humillación lleva a callar las violencias sufridas, a replegarse sobre sí mismo, a cultivar un sentimiento de ilegitimidad, a sentirse como menos que nada» (De Gaulejac, 2008). Tal vez el ejemplo más claro de esta situación lo encontramos en dos adolescentes mujeres que conformaron la lista inicial para ser entrevistadas, y que ante la llamada telefónica expresaron muy buena disposición para conversar pero ninguna de las dos se presentó al encuentro. Volví a coordinar, explicitando que su participación era voluntaria, que si no querían conversar no había ningún problema. Nuevamente aceptaron la entrevista y otra vez no asistieron al encuentro pactado. El criterio que tomé fue leer la inasistencia como una negativa a participar y no volví a insistir. El sentimiento de vergüenza que manifiestan algunos adolescentes los lleva a no contar en su entorno, el liceo por ejemplo, que viven en un internado de INAU, y en el otro extremo, para algunos adolescentes es la carta principal de presentación. Esto los lleva a exponer su intimidad y expone a otros a escuchar algo que les avergüenza escuchar, como reseña certeramente De Gaulejac.

Modos de ejercer el cuidado de los adolescentes

El cuidado

Son interesantes las formas de expresar qué significa *ser cuidado* para los adolescentes. En los fragmentos que presentamos tenemos una aproximación parcial.

La seguridad de que ahí iba a estar bien porque ellos iban a estar ahí para cuidarme.
(Adolescente h2: 13-13(0))

las comidas, siempre se come superbién en el INAU. Más allá que había muchísimas cosas que no me gustaban, muchas no las había comido, aprender a comer todas las cosas que había, que eran todas buenísimas, te vas dando cuenta un poco más de grande que estaba bueno. (Adolescente h2: 37-37(0))

se organizaron para hacer esa denuncia, fue parte de nosotros y la educadora, cuidadora, que venía a ser la esposa del maltratador, gracias a ella se cortó... (Adolescente h3: 58-59(0))

Dar seguridad, garantizar derechos y proteger ante situaciones de violencia son tres formas clara de cuidar. Es muy interesante el próximo fragmento, que nos presenta una de las complejidades de una práctica de cuidado que necesita de quien cuida y del que acepta ser cuidado.

Una persona te cuida porque vos querés, a mí me cuidaban porque yo me dejaba. (Adolescente h12: 34-34(0))

El protagonismo de los adolescentes es un factor clave de todo el proceso. A diferencia de los niños que son más permeables a la voluntad y la decisión de los adultos, los adolescentes despliegan su capacidad de agencia en diversos planos. Por tanto, dejarse cuidar, ser sujeto activo en una relación de cuidado es un aspecto insoslayable de este trabajo. Las prácticas de cuidado son composiciones entre actores —adolescentes y adultos que cuidan— y condiciones materiales que producen espacios de posibilidad para que la función pueda desplegarse.

Una de las educadoras introduce un aspecto del proceso de singularización que tiene como requisito el conocimiento del otro, el vínculo y el ejercicio de derechos.

la protección tiene que ver con un proceso de conocimiento de los chiquilines, tiene que ver con la construcción del vínculo, la protección está dada por el ejercicio de los derechos. (Educadora 1: 9-9(0))

Cuidar en la adolescencia también es confrontar, varios relatos de adolescentes y educadores dan cuenta de que decir no, argumentar, discutir y confrontar son gestos clave de cuidado.

Las contradicciones del trabajo de acompañamiento enfrentan a la educadora a sensaciones de ambivalencia:

sentí en un momento que lo que nosotros entendíamos por protección a la piba la estaba desprotegiendo. Está de más que vaya a una residencia, la chiquilina encara, y en un momento fue como que no puede, no está pudiendo. Y eso lo viví una contradicción

enorme, fue la excepcionalidad y salió bien. Pero fue complejo. Me cuestionaba mucho lo que hacía con ella. (Educatora 1: 73-73(0))

El cuidado también requiere del descuido para que la adolescente aprenda a resolver por sí misma, en las condiciones que tiene. Ello enfrenta a la educadora a tolerar la situación que no domina del todo, que no desea del todo. Lidar con esas contradicciones puede ser una forma de cuidar como ejercicio de la emancipación del otro.

no en todos los casos son iguales, cosas que aprendí del hogar que son importantes, como en el hogar te daban todo y no te pedían nada, te brindaban jabón, champú, comida, cama, abrigo, mierda querías, mierda tenías. (Adolescente m9: 25-25(0))

eso es lo bueno que me enseñó el hogar también, te encierran y no te dejan salir, para sostenerte, porque si vos ya desde chica ya tenés tu calle, después no hay nadie que te pueda estabilizar, ni por más que quiera, porque ya teniendo calle, ya te empezás a drogar, a hacer tal y tal cosa y aquello y lo otro y después, ¿con qué te estabilizás? (Adolescente m9: 65-65(0))

lo importante de la enseñanza que yo aprendí y todo lo que me quedó en la mente, sabiendo que venía de una situación difícil, cómo me ayudaron a fortalecerme. (Adolescente m9: 223-223(0))

La primera barrera de cuidado la tienen que ejercer los propios adolescentes, aprender a hacerlo, y que los profesionales e instituciones se propongan transmitir capacidades de autocuidado es una forma sustentable de promoción social.

Aprendizajes

Considerar la dimensión del aprendizaje de los adolescentes que transitan por estos espacios institucionales es asignarle valor a una dimensión del cuidado poco explorada, que es el cuidado de sí mismo y los saberes.

Me enseñó como esa simpleza igual, de decirme «Vos tenés que ser dedicado y saber que te va a costar», pero sabés que sí te va a costar y que tenés el ejemplo, porque yo lo

tomaba de ella, que estudió tanto, le costó y es como que te dice: no te tires abajo.
(Adolescente h6: 119-119(0))

como a los 12 años aprendí natación en la Plaza 13, me empezaron a llevar. Después me sacaron del hogar y mi madre me anotó ahí mismo, porque me gusta el agua y seguí.
(Adolescente h1: 40-44(0))

La rutina diaria, la organización de la vida cotidiana, los rituales que se repiten se van grabando en el inconsciente de los adolescentes como formas válidas de hacer las cosas y como forma de aprender en el espacio de la vida colectiva.

el compartir fue algo que a mí siempre de chico me costaba un poco, era medio egoísta, lo que se ve en el aprendizaje que está en pequeñas acciones del día a día. Compartir la mesa todos juntos te va dejando un mensaje, no sé, en el inconsciente, que está bueno. Porque vos estás sentado ahí en la mesa con todos, estás comiendo, compartiendo, riéndote, jugando, era como que le daba un tono mucho más agradable. En el trasfondo de eso, el aprendizaje era ese, el compartir, porque uno lo vincula sin darse cuenta después, compartir y pasás bien, compartir la mesa, compartir ir al parque.
(Adolescente h2: 21-21(0))

Otra forma del aprendizaje se produce en la vida social, en la comunidad, en interacción en la ciudad «aprender a enfrentar lo social» (Adolescente h1: 48-49(0)). Las relaciones con otras instituciones fuera del sistema de protección y del INAU son fuente de aprendizajes significativos. Y se trata de proceso progresivo, ya que cuando los niños se transforman en adolescentes el proceso de aprendizaje se modifica, «cada uno tiene un poco más de independencia, autonomía, ya te conseguís tus cosas» (Adolescente m9: 237-238(0)).

Un ejemplo claro de cómo enseñar el autocuidado tiene que ver con la forma en que los adultos en las instituciones asumimos una posición sobre la violencia que padecen los adolescentes. Ante situaciones de violencia de parte de un educador hacia los niños, dos educadoras asumieron una actitud de protección y lo denunciaron. Como expresa uno de los adolescentes entrevistados,

si estas personas no hubieran estado ahí, seguramente él hubiera seguido haciéndolo muchísimo tiempo más y así deben haber miles de situaciones que muchas veces no se resuelven o no salen a la luz porque alguien no se anima realmente a enfrentarlo.

La denuncia, enfrentar la situación, tomar partido por los niños dejó huella en este niño que creció sabiendo, por esta práctica concreta de dos educadoras, que es posible luchar cuando se observan situaciones de injusticia.

Uno de los aprendizajes que señalan varios de los adolescentes tiene que ver con la autorregulación, pensar y dominarse antes de actuar. Consultado sobre sus aprendizajes, uno de ellos señala que una de las cosas que aprendió es «el respeto y la educación, el tema de carácter, porque yo cuando me enojaba se quemaba todo, me ayudaron y estoy controlando mi carácter».

Sensaciones como fuente de aprendizaje

Como sostiene Rolnik (2003),

el cuerpo es susceptible de ser afectado por estas fuerzas no depende de su condición de orgánico, de sensible o de erógeno sino de carne recorrida por ondas nerviosas: un «cuerpo vibrátil». La percepción del otro trae su existencia formal a la subjetividad, su representación; mientras que la sensación le trae su presencia viva. Entre estos dos modos de aprehensión del mundo reside una paradoja irresoluble: por un lado, los nuevos bloques de sensaciones que pulsan en la subjetividad en la medida en que esta va siendo afectada por nuevos universos y, por otro, las formas a través de las cuales la subjetividad se reconoce y se orienta en el presente.

Desde esta perspectiva, los adolescentes reconocen sensaciones que los afectan como modo de aprehender la situación en la que están inmersos, su subjetividad se ve afectada por esos afectos.

de ese hogar me acuerdo que tenía un portoncito muy chiquito, adelante era todo rosadito, así, la casa, todos los bordes verdes, un buen césped y una buena convivencia, buena comida, cariño de los operadores. (Adolescente h1: 27-28(0))

llegué ahí y tenía mucho miedo. (Adolescente h2: 7-7(0))

Mucho miedo, entrás con todas esas ideas que decís es como si fuera una cárcel. Pero me sorprendió, toda la gente amable, llegué medio a la hora del almuerzo, así que nos sentamos a compartir la mesa, éramos muchos y eso estuvo bueno. No era algo muy normal en mi casa comer todos juntos. Más allá de todos los miedos que yo traía, rápidamente se despejó. Obviamente, después, la primera noche siempre es difícil. Llega la noche y uno se pone triste, más que nada porque ya sabés, de día estás distraído, actividades, no estás pensando tanto. Pero después, cuando llega la noche, que estás ahí con la almohada nomás y hay silencio, es normal que se dé el llorar, el angustiarse, el querer irse. Pero bien, la gente siempre está a disposición ahí para escuchar. (Adolescente h2: 8-11(0))

Cuando llegué a mi primer hogar sentía tristeza, enojo de por sí, más que nada, tristeza, porque me separaron de mi familia, de mi madre. (Adolescente h3: 194-196(0))

me acuerdo de los momentos que estaba contento, por ejemplo, cuando íbamos de campamento. (Adolescente h3: 214-214(0))

un día me quemé y nos peleamos. El hogar era «una minicárcel». (Adolescente h12: 34-34(0))

Y en centro de ingreso, la primera vez que dormí, en realidad, no dormí por eso, por esa sensación, que no sabía qué iba a pasar. Y tu cabeza, es como siempre le digo a varias personas, la cabeza genera todo, todo: felicidad, hambre, en realidad, todo lo que genera la cabeza; temor, miedo. El miedo no existe, el hambre tampoco existe básicamente, y todas las cosas que una persona vive día a día lo genera su cabeza. Y muchas cosas son fantasías, hay cosas que son reales, que las mantenés en tu cerebro. Y ta, la primera noche no dormí por eso, porque mi cabeza estaba pensando qué me iba a pasar, cómo era, por qué estaba ahí y un montón de cosas. En otros hogares sí dormía. (Adolescente h12: 101-101(0))

El dolor del otro es un factor que altera la dinámica del vínculo educativo, requiere de educadoras que puedan asumirlo, trabajar con él sin caer en la lástima y la condescendencia, que pueden ser muy nocivas en la construcción subjetiva del adolescente, al ubicarlo en la posición de víctima.

Es dolorosa, y en la renuncia dolorosa estaba lo afectivo, y lo afectivo, a cualquier ser humano nos da vuelta, No lo podemos pensar, duele, lastima y lo único que genera es

todo un ruido en la vida y en los trayectos esperables educativos, sociales, empieza a deteriorar todo, ya no hay más nada. Si perdí esto, ¿qué más puede quedar? Y eso te lo decían con total tranquilidad, más allá de que eso podías lograrlo en un marco de seguridad para que el gurí pudiera compartirlo, te lo transmitían con un dolor pleno. Pleno. Y el que no lo podía transmitir con un dolor pleno y seguro, lo transmitía con un dolor de sufrimiento, que era una crisis. (Educador 5: 11-11(0))

Tenían mucho miedo. Tenían miedo a que no pudieran, tengo miedo a no poder, quiero, me encanta, pero tengo mucho miedo, el miedo, el tema es que si nosotros, si el miedo paralizaba el proceso. (Educador 5: 87-87(0))

La extrema fragilidad de un niño o adolescente que, a pesar de vivir situaciones de violencia en el medio familiar, es separado de sus vínculos e incorporado a una dinámica con decenas de desconocidos produce un impacto arrasador. El miedo es un denominador común, el dolor que esa situación produce es un punto de partida para trabajar sobre la situación y construir espacios seguros y confiables.

Otra sensación típica en los adolescentes con largo tránsito por los hogares está asociada al desarraigo, a la reedición de abandono cuando es inminente el egreso del hogar y debe asumir un proyecto de vida independiente. Es importante situar esta sensación, porque en los hogares se garantiza que durante todo el día, todos los días del año hay, al menos, una persona disponible para atender al adolescente. Ello tiene efectos de agobio, los adolescentes lo resisten, buscan la autonomía, desean la emancipación del hogar. Pero cuando ese momento se concreta muchos se sumergen en una sensación de impotencia, y de desamparo.

Mi mayor miedo, me acuerdo hasta el día de hoy, era irme a vivir solo. El educador me decía «Mirá, ya estás haciendo este curso, hacete a la idea que si tu perfil encaja en una empresa, vas a ir, tenés que resolver bien, el día de mañana, sí, tenés que ir a vivir solo, ta». Ahí empezaba. Pero era esas ganas de irme contra ese tremendo miedo. (Adolescente h5: 78-78(0))

En el hogar era como, no sabría cómo, no sentía que era mi casa, pero el primer verano que pasé ahí, fuimos a acampar dos meses, y a la vuelta, pa, estoy en mi casa, sentías esa sensación de estoy en mi casa, que eso es raro. A mí me pareció raro la primera vez que lo sentí, quiero llegar a mi casa, olor a casa. Una sensación de

pertenencia. Pero también tenías ese miedo de hasta cuándo voy a estar acá, eso también pasaba. (Adolescente m7: 81-83(0))

La ambivalencia se expresa con contundencia en torno a una ganancia de libertad y una pérdida de presencia. Esa situación no es exclusiva de los adolescentes institucionalizados, sino algo profundamente humano: deseamos un cambio, trabajamos para ello, y cuando se concreta emerge una sensación de cierta pérdida de lo anterior. En estos casos es bastante más complejo, porque no es cualquier cambio, recordemos que el promedio de internación es de nueve años, en 18 años de vida, al menos la mitad de la vida han estado protegidos por el INAU, por los educadores presentes las 24 horas del día. Cuando eso se pierde se altera el modo de vida y, aunque muchas veces fue un cambio ansiado por el adolescente que estaba cansado de la vida colectiva, ese deseo no lo sustrae de la sensación de cierto abandono, de una deriva a la intemperie institucional que atemoriza.

Tomar decisiones

Asociada a la sensación de miedo por la independencia de la vida institucional encontramos la toma de decisiones como una práctica escasa en los hogares del INAU, la regulación normativa, las rutinas previsibles tienen el efecto de dar seguridad y certeza pero también se relaciona con la dependencia institucional.

las decisiones son difíciles porque a uno le cuestan mucho. Yo recién ahora, por eso, voy a estar un poco estable, con un poco de dinero, ahora voy a comenzar a hacer un poco de las cosas que me gusta, porque lo puedo pagar. (Adolescente h6: 101-101(0))

realmente nunca se da un espacio o un lugar para que el niño realmente aprenda, entienda y tome decisiones. (Adolescente h2: 67-67(0))

Estando acá [en una residencia estudiantil] tenés más libertad, te podés levantar a la hora que vos quieras. Yo me despierto con una alarma para ir a trabajar. Tuve que cambiar el horario. Empecé a tomar decisiones cuando estuve en el hogar de preegreso, y cuando empecé con el proyecto de egreso y laboral. Me estaba dando cuenta, empecé a ir formando y que necesitaba egresar. Hubo momentos que llegaba la policía, porque se

quejaron educadores del trato que les hacían los gurises a los educadores. Decidí egresar y ahora estoy más tranquilo. (Adolescente h3: 245-251(70))

tomar decisiones, uno lo va aprendiendo con la práctica, por hacerlo. Cuando se me terminaba la beca, que fue 18 meses, había pensado en ya irme antes porque había presentado currículum en otra empresa y había hecho las primeras pruebas. (Adolescente h5: 102-107(0))

En el hogar aprendí a tomar las primeras decisiones. El educador te decía «Ante esta situación, sentate y craneala de tal forma». Cuando te llevabas alguna materia en el liceo o estaba en duda si iba a salvar o no me decía «Dala ahora en vez de dejarla para atrás, así, trata de sacártela ahora». [...] que, mismo tiempo me convencía. Esas pequeñas ayudas que él te daba o esos pequeños indicios que él te daba, gracias a eso fue que pude. (Adolescente h5: 108-114(0))

La primera decisión importante que tomé fue mudarme en este momento, aunque dieron la devolución y me dijeron que podía seguir un tiempito más. Dije «Me mudo ahora, cuento con el dinero, me piden cinco meses de alquiler, me mudo ahora, chau, me voy». Si bien seguía vinculado, estaba independizado: 15 de agosto de 2017, primer día de independencia. Esa fecha es como un cumpleaños. (Adolescente h5: 136-137(0))

Y cuando me estaba saliendo todo más o menos bien, agarré y me fugué, de gil, discutí con un compañero, y me fugué. Discutí porque un problema que tuvimos. Y ahí estaba en la calle. (Adolescente h4: 143-145(0))

había como una especie de crisis o sobredemanda, y ese hogar estaba explotado, éramos un montón. Pero el funcionamiento era bueno, no había algo que digas esto es horrible, no. Me gustó, es más, después tuve la oportunidad de irme a mi casa y no me fui, me quedé. (Adolescente m7: 7-7(0))

Yo creo que todos tenemos capacidad de elegir, de lo que te pasó en la vida de acá para atrás, o por qué llegaste vos al hogar, no. Elegís qué vas a hacer de acá para adelante. Y en ese camino que vos transitás, capaz que no te llevás nada, pero capaz que te cruzás con gente que te dice «No, mirá, vos podés, podés hacer esto, lo otro, lo que vos quieras podés hacer». (Adolescente m7: 59-59(0))

me hice escuchar, fui y el director dijo «Nos llegó esto, tienen que ir al juzgado y que cabe la posibilidad de que ustedes vuelvan con tu familia». Le dije «No, mirá, yo no me

quiero ir, yo estoy bien acá». Le planteé ahí que en mi casa tenía pila de carencias, de que no me mandaban a la escuela, de no tener para comer. En el hogar comía, estaba bien, tenía ropa, estaba limpia, iba a la escuela, yo qué sé. Cuando fui, le dije eso a la jueza y me dijo que me podía quedar. (Adolescente m7: 136-136(0))

mi familia estaba en contra de mí, yo decidí tomar esa decisión y no vivir más con ellos. (Adolescente t10: 5-5(0))

A tomar decisiones se aprende haciéndolo. La vida institucional es un entorno organizativo que presenta obstáculos a este proceso, ya que la singularización atenta contra el orden y la disciplina. La tensión es permanente: orden, disciplina y previsibilidad para los trabajadores y profesionales de la institución conspira con la necesidad de singularización y la toma de decisiones de los adolescentes. Esta tensión muchas veces —diría la mayoría de ellas— se resuelve en favor del mundo adulto y sus necesidades de orden, lo que explica que sistemas de organización de la vida cotidiana creados hace una centuria sigan reproduciendo sus prácticas.

Entre la elección y la obediencia

La posibilidad de elegir y la necesidad de obedecer aparecen unidas por hilos muy finos en la práctica de protección de las instituciones de encierro.

llegabas a ese hogar porque hubo una selección, no fue al boleo, y tenías que responder. Si no estudiás, ni que hablar, o sea, saber que si te integrás en la oportunidad, es que la vas a saber aprovechar, yo creo que miraron eso a la hora de seleccionar. (Adolescente h5: 52-52)

Tenían cosas propias, pero elegir no. Se proveía todo centralmente, si venían champions, eran los mismos para todos, los mismos shortcitos. Tengo algunos shorts y champions en la cabeza todavía, y era, digamos..., casi que uniforme, sí. Capaz que alguna sutil diferencia de color, pero en general era, o sea, no estaba la posibilidad de que el chiquilín participase en la elección, o la elección era dentro del universo de lo que llegaba. Mandamos 50 pantalones y capaz que elegías por el talle y capaz que el color, en todo caso, pero no había ninguna otra posibilidad que no fuese esa, era llegar desde compras centrales, llegaba la mercadería y ahí se distribuía. Eso atentaba en dos cosas, atentaba en la imposibilidad del adolescente de elegir algo tanpreciado para un

adolescente como poder decidir cómo se va a vestir y cómo va a lucir, Y por otro lado, las cosas llegaban totalmente fuera de tiempo, cuando llegaban las cosas de invierno, estabas en verano y cuando llegaban la de verano, estabas en invierno. (Educador 6: 19-23)

En espacios de vida colectiva un aspecto que incide en la construcción de espacios de toma de decisión es lidiar entre la singularización y cierto imaginario de que «lo justo» es que sea igual para todos. Pocos centros instalan este criterios de la singularidad con los adolescentes en el plano concreto, que significa una diferencia, ya que un adolescente va a hacer una cosa y otro va a hacer otra. Esa ilusión de justicia basado en que todo sea igual para todos aparece como un obstáculo a la singularidad.

Si te mandaban en penitencia, ibas en penitencia. (Adolescente m9: 55-55)

La enseñanza de la obediencia es esperable en los hogares, la aceptación pacífica del mandato del adulto es una aspiración ilusoria de muchos educadores, en parte por desconocimiento de la etapa adolescente, que requiere de la desobediencia y la confrontación para construir su propia personalidad. Y por otro lado, porque el sometimiento es funcional y cómodo con la construcción de un clima de trabajo amable para los educadores.

El buen trato en el hogar

La preocupación por el mejor desarrollo posible de los adolescentes inspira a muchos de los educadores de los internados, y los impulsa a desarrollar prácticas de cuidado y promoción social educativa consistentes con los fines prescritos para estos centros:

Era un lugar ameno para estar, agradable la gente, los funcionarios. Sentí tanto amor o tanto calor afectivo, familiar. (Adolescente h6: 37-37(0))

no le daba mucha bola, porque eran muy secos. Buscaban hacernos sentir a nosotros que estamos presos y que se hace lo que ellos quieren. Eso buscaban, por eso nadie les daba bola y siempre todo el mundo estaba asustado ahí adentro. Había violencia, a veces los operadores

mismos te metían adentro del baño, te daban una zarandeada con cintos, con chancletas. (Adolescente h1: 91-102(0))

El hogar para mí fue una de las mejores experiencias, tanto los educadores, los gurises, la adaptación y cómo te trataban bien. Aunque yo me mandaba mis cagadas, fue como mi segunda casa. (Adolescente h12: 50-52(0))

Modos de expresión de la violencia institucional

Este apartado presenta una de las contradicciones más evidentes entre la función normativa e institucional de los hogares como espacios de cuidado y protección para adolescentes que ya vivieron situación de violencia y vulneración de derechos en el marco de sus familias, y sus relatos ponen de manifiesto prácticas de violencia institucional incompatibles con un sistema de protección.

Se trata de abusos y daños que son consustanciales al funcionamiento de las instituciones de encierro. Podríamos considerarlas un desvío indeseable de su funcionamiento, pero la violencia institucional es consustancial al dispositivo de encierro (Lewkowicz, 2006) que por acción u omisión es tolerada.

hubieron algunas cosas, la cuidadora era golpeadora, se hizo una denuncia y yo me fui a otro centro. (Adolescente m11: 34-35(0))

la atención era igual para todos, pero, era más «Vos sos un número». (Adolescente m11: 37-37(0))

Y yo sentía como que había muchas peleas, cosas que a mí no me gustaban de los adultos, me parecía como demasiado, hasta llegar a agarrarte del cuello. Situaciones de violencia un rezongo o una penitencia o un cachetazo, era chica y no me parecía tan grave. Pero después, cuando fui más adolescente, decía pero pará, vos no, que tampoco nuestros padres biológicos no lo pueden hacer, pero tampoco tú, que a vos te pagan por cuidarnos. A veces les llegaba a decir eso, a vos te pagan por cuidarnos, vos no nos podés pegar. (Adolescente m11: 55-58(0))

Cosas malas también en el pasado, en el pasado que hasta operadores de la Colonia Berro que te manoseen, me han pasado cosas malas. Me pasó una vez sola y fue en Garibaldi, que ta, un viejo ahí, se debe haber muerto. Lo primero que pensé fue en

sacármelo de encima, no sé, entré al baño, normal, a bañarse y son cosas que te quedan que si hoy o mañana lo ves, no sé qué pasará, pero yo qué sé... (Adolescente h1: 80-84(0))

Con otro compañero rompimos esa reja, porque también lo quiso toquetear. Rompimos la reja y nos tiramos para abajo, ahí fue cuando me saqué la muñeca, me la jodí. Le expliqué al juez, antes que nos llevaran de vuelta para ese mismo hogar, le expliqué la verdad, le dije las cosas como son, y ta, y la persona esa lo cambiaron. Pero no es eso lo que se trata, que los cambien de hogar, se trataba que lo saquen. No nos dieron ni bola, nos llevaron de vuelta y no estaba. (Adolescente h1: 88-88(0))

era medio loco, y era alcohólico. Un día no sé qué fue lo que dije yo, ah, porque no quería comer milanesas de mondongo, un asco, y eran un asco las milanesas, no las quería comer. Y, tenés que comer, como que se puso violento y viste cuando las personas entran así a hablar y hablar y a hablar, me entró a buscar así. Y ahí le entraron a pegar las demás botijas. No había más funcionarios, pero, se cubren entre ellos. Y después también nos pasó que una vez encerramos a una mina en la despensa, nos pegaba la mina. Esa me odiaba. (Adolescente h8: 381-387(0))

Que investiguen un poco más a fondo que hay muchos gurises que hasta hoy en día sufren esas cosas, los maltratos. Lo sufren de verdad. No solamente buscar, de verdad, no me gusta para nada y si hoy o mañana tengo la posibilidad de ser alguien que cuide mucho al niño, por más que tengan antecedentes, sean violentos o no sean violentos, tengo la posibilidad, apuesto a que cambian, apuesto a que cambian. (Adolescente h1: 237-237(0))

cuando fui niño me judearon y eso es lo que no quiero vuelva a pasar con muchos niños, porque es así como se forma la delincuencia: niños agresivos, niños que lo que le hicieron, ellos lo hacen. (Adolescente h1: 241-245(0))

Es el maltrato verbal, aunque no le pegue una cachetada, no importa. (Educadora 2: 127-127(0))

Las situaciones de abuso eran constantes. (Adolescente h8: 48-51(0))

salíamos a un paseo, íbamos cinco, los cinco vestidos iguales, con los mismos champions y con las mismas remeras, quedaba obvio que éramos de algún grupo, un cuadro de fútbol no éramos seguro. No tenía ganas ni interés de contar que era de INAU, entonces, el salir todos más o menos uniformizados era como que era arriesgarse a eso,

porque no les gustaba que gente conocida los viera así en manada, como quien dice, todos juntos. (Adolescente h2: 57-59(0))

te hacían los mismos cortes de pelo, por los piojos, los pelaban a todos, entonces, yo nunca me dejé entrar en ese círculo porque a mí no me tocaba nadie el pelo, no me gustaba que me lo cortaran. (Adolescente h2: 59-59(0))

pasé a una cuidadora, ahí era un ambiente bastante bien, solamente que el esposo era medio malo, porque en el sentido que hubo denuncias de parte de nosotros, que nos hacía violencia doméstica cuando se enojaba con nosotros, tenía un carácter fastidioso. (Adolescente h3: 57-57(0))

Mi hermana pasó a hogares sustitutos, la pasó jodida igual también. Terminó en denuncia, el del hogar sustituto manoseaba a las botijas, la quiso violar a ella también y terminó todo mal. (Adolescente h8: 53-55(0))

Lo dejaron, no sé cómo hicieron, pero desapareció, porque allá había un gurí que se llama [...], que era tipo severo ahí del hogar, y capaz que en una de esas traficaron, andá a saber. Pero nunca más lo vi ese buzo. Y también, ahora estoy mejor porque el apartamento yo me manejo y todo, nadie te toca la ropa, por ejemplo. Estoy más tranquilo porque tipo puedo salir, hago lo que yo quiero, a la hora que yo quiera. Estoy autónomo, lo que se dice. Lo que más me gustó, el dormitorio es un lujo, ¿viste esos estantes nuevitos, que son todos de madera, que tienen tipo coso liso?, esos estantes me encantan. Como esta madera. Los muebles así me encantan. Después, tengo una ventana así gigante que puedo mirar todo el paisaje, está de más. Y ta. Después tengo una cucheta, porque son dos dormitorios, una cucheta que duermen dos gurises. Y tenemos una cocina chiquitita y un baño. El baño, nos falta la cortina. (Adolescente h3: 237-237(0))

mencionás la palabra INAU y yo creo que a la mayoría, la gran mayoría, se le viene a la mente, no sé, violencia, violación, hambre, sin padres, como que se les viene todo eso. Se me viene lo peor a la mente, pero ese pensamiento no me gustaba. (Adolescente h5: 44-46(0))

[abusos sexuales] porque los niños que eran más grandes, les sirve cualquier cosa, quieren experimentar. Yo no dormí, cuidaba a mi hermana, porque había un funcionario solo que se quedaba de noche y se dormía, como pasa en casi todo trabajo. (Adolescente h8: 41-41(0))

cuando recién llegué fue lo peor de los hogares que vi, había botijas homosexuales, los tenían más encanizados, más empastillados. La primera impresión que llegué fue ver, habían en el módulo que me tocó a mí, seis piezas, seis lugares, en los dos primeros estaban los botijas que estaban medio mal. Y me tocó a lo primero, que ya me quería ir, ver un botija con dos botijas más, teniendo relaciones con tres, digo, en realidad. Masturbando a dos y chupándole el miembro a otro. No sabía ni en dónde estaba, porque no era mi realidad, para ser un niño eso como que me dejó mal. (Adolescente h8: 83-83(0))

en ese hogar fue en el que me hice más violento, se podría decir, ponerme a, como ellos, porque si bien en ese hogar, los que estaban eran más de Montevideo, y ya tenían otro ambiente, que ya eran del cante, que ya andaban en todas las vueltitas. Era más jodido. Y me tuve que volver más jodido, porque, si no, era sobrevivencia. [...]Y después me hice a la semejanza de los demás también, no en sí en eso, pero sí de robar y de todas esas cosas, por el ambiente mismo. Ya dejé de estudiar, dejé todas esas cosas. Después volví a estudiar, pero igual, como que me perdí en ese mundo. (Adolescente h8: 85-87(0))

una vuelta a mí me pegó un funcionario, estábamos todos durmiendo la siesta y el funcionario dormía con nosotros en el cuarto, el funcionario cuando se despierta, se olvida de la caja de cigarros arriba de la cama, y yo quedé solo, cuando me despierto, estaba solo, estaban todos merendando en el cuarto, y yo tomaba medicación, me seguí durmiendo. Me despierto, ganas de fumar, lo primero que veo es la caja de cigarros. Agarré, me la guardé, hicieron requisa a todos, me encontraron la caja de cigarros. Viene el funcionario y me dio tremenda cachetada, así. Agarré y me fui. Me decían, ¿por qué te vas de acá?, y yo decía, ¿por qué?, porque me pegó, y no me creían. (Adolescente h4: 59-63(0))

Me corté, me corté los brazos, fui hasta el Pereira. (Adolescente h4: 123-123(0))

Me sentía mal. Y cuando estoy dopado, entro a recordar de mi familia y me entro a bajonear, y eso es lo que yo le decía a mi psiquiatra y me aumentaba más la medicación, claro, lo agarraba a patadas en la reja, lo que me hacían pa, pum, pa, me ataban de la cama y va pinchazo. (Adolescente h4: 223-223(0))

pude como decir más o menos lo que me pasaba en el hogar y era estas cosas, por ejemplo, yo, al esposo de esta jefa, él abusaba, en realidad, de nosotros, de tocar y

manosear, o sea, no, ta, como que no se respetaba mucho nuestro cuerpo ni nada de eso. (Adolescente m9: 81-81(0))

después que pegaban, a veces se les iba la mano, o sea, no era un cinchón de orejas, por ejemplo, o un cachetazo, era de agarrarte el cuello y te agarraban y era así. (Adolescente m9: 81-81(0))

en un hogar se supone que no tiene que haber diferencias, somos todos iguales y estamos todos para la misma, todos pasamos cosas. Cuando fui más adolescente, me hacía valer por mí misma y respetar. Si a mí me venían a pegar, yo decía «Pero disculpame, vos no sos mi madre, vos no me podés pegar, no podés hacerme nada». Vi abusos, fueron un montón de cosas, las cachetadas, No me olvido más, una vez estaba acostada, me sentía mal, estaba llorando, llorando, y me agarró de los pelos, me bajó de una cucheta y me tiró al piso la directora. Nadie hizo nada, nadie decía nada, era la palabra de ella. (Adolescente m11: 177-177(0))

El ejercicio del poder por parte de los funcionarios y directores es consustancial a los dispositivos de encierro, donde las condiciones edilicias, las normas de funcionamiento, y los discursos buscan legitimar una función estratégica que conlleva ejercicio de poder (Agamben, 2015). Estos relatos de los adolescentes ponen en tensión la finalidad estratégica del dispositivo hogar, en tanto el discurso basado en un enfoque de derechos humanos se organiza hacia la protección de los adolescentes, lo que choca con el ejercicio de un poder abusivo que sostiene prácticas que buscan el sometimiento de los adolescentes a un orden institucional. En la experiencia pedagógica de Deligny (2015b), los hogares de adolescentes convocan, en muchas ocasiones, a la peor versión de unos adultos que están allí para poner en marcha sus perversiones sobre los cuerpos de adolescentes que ya fueron violentados. Por ello, la violencia institucional es tan abyecta cuando se produce en el sistema de protección, ya que agrega daño y sufrimiento sobre unos cuerpos que deberían ser cuidados.

De niñas ingenuas a adolescentes más conscientes

Una de las adolescentes entrevistadas es contundente en la forma en que se comprende a sí misma y a la situación en la que estaba viviendo en el hogar: «Era

chica y había cosas que no me daba cuenta» (Adolescente m11: 55-55). Aunque con el tiempo y la entrada en la adolescencia su percepción sobre la situación cambió:

llegó la adolescencia, época de salir, de la rebeldía y una es más consciente de que te tienen que cumplir. Cumplir tus obligaciones, también se tienen que cumplir tus derechos. Respetás más tus derechos, te hacés valer más y tenés como más voz. La adolescencia adolece, decís lo que te pasó, tenés la necesidad de decir, si no, estás angustiada. [En el hogar] sentía que había muchas peleas, muchas cosas que a mí no me gustaban de los adultos. Veía que había cosas que no, por ejemplo, yo qué sé, pegar, esas cosas, era como a veces demasiado, me parecía demasiado, hasta llegar a agarrarte del cuello. (Adolescente m11: 55-55)

Una de las educadoras destaca una característica clave de *la situación cotidiana* que está signada por la naturalización. Lo que hacemos todos los días durante la infancia, incluso más allá de ella, la repetición diaria, se normaliza. No es reflexionado. Lo que lleva a los seres humanos a someterse a aquello que no deberían padecer.

estoy convencida que el ser humano se adapta a condiciones terribles, yo soy un ejemplo. Pero también es cierto que se adapta en un abrir y cerrar de ojos a las buenas condiciones de vida y al trato amable, y el niño o el joven sabe cuándo vos te preocupás en serio. (Educadora 2: 19-19)

Y los jefes de departamento [de INAU] estaban acostumbrados a presupuestos muy magros, entonces tenían una cultura de la pobreza. Además, es una concepción de «ese tipo de niño o de joven», total «siempre fueron pobres y van a seguir siendo pobres», «no les da la cabeza», y ese tipo de cosas. Yo soy totalmente al revés, a tal punto que cuando llegaba setiembre, en otros departamentos no gastaban el presupuesto otorgado y me llamaban a ver si yo tenía planes, toda la vida tuve planes. Sacaba las cosas espantosas y compraba muebles buenos, camas buenas. Pero no por compensar, o pensando «qué pobrecito», no. Es porque se lo merecen. (Educadora 2: 27-27)

Una de las educadoras sostiene que la finalidad de «la educación social es que el chico pueda desenvolverse solo a tan temprana edad, 18 años, de la mejor manera posible» (Educadora 2: 27-29). Es obligación de la educación social darle lo máximo posible a cada uno, según su situación personal, familiar, educativa y sus capacidades, lo máximo que cada quien pueda alcanzar, «es nuestra obligación». Si su orientación

es seguir estudiando, hacer deporte o trabajar, no importa el contenido de la acción, sino su calidad y robustez.

La imagen devaluada de los niños y adolescentes del INAU, que forma parte de una mirada aporofóbica de la infancia y adolescencia que condenamos a nacer y crecer en la pobreza, carga con el estigma social que es reforzado por las prácticas de los hogares. El cuidado de cada niño, en una sociedad donde la imagen, la estética y la «buena presencia» marcan tanto las relaciones sociales, es un aspecto destacado por la educadora, que propone adecentar. Indignada por observar niños y adolescentes que viven bajo la tutela del Estado y a los que se los ve sucios y mal vestidos, ella propone:

En un mundo donde la imagen vale tanto, sobredimensionada, tenés que cuidar esos aspectos, por eso cuando el adolescente va a estudiar al secundario, tenían que ir bien vestidos, tenían que ir con los uniformes tal como marcaba Secundaria, tenían que ir a la escuela con buenas túnicas y a mitad de semana, otra túnica porque esa estaba sucia. (Educadora 2: 87-89)

La perspectiva de adultos y adolescentes sobre la estética, la ropa o la «buena presencia» difiere por razones generacionales. No debe llamar la atención. Sí vale la pena tomar nota sobre prácticas que asignan un «uniforme» a los adolescentes, borrando toda individualidad.

que todos se vistan igual, que todos tengan la misma ropa al mismo tiempo genera algo horrible, los gurises se sienten con vergüenza, cuando se supone que salen a la calle a disfrutar algo lindo. (Adolescente h2: 61-61)

si hay alguien que se da cuenta de las cosas de los demás, son los niños. A veces los educadores se olvidan de eso, ellos van y vienen, pero los gurises están ahí viviéndolos siempre. (Adolescente h2: 17-17)

todos los años anteriores había pasado con BR, con R, porque me portaba ultramal, peleaba con todo el mundo, era reviolento. Y fue entrar al hogar y calmé, o sea, que fue algo que se fue dando sin que yo me diera cuenta. El hecho de estar ahí, de compartir, de tener otro lugar, un lugar capaz más sano, más lindo, además de que había maestras y eso, que te daba un espacio para poder estudiar, al mes ya las maestras empezaron a

preguntar que qué había pasado conmigo, que venía mejorando mucho, que me veían diferente. (Adolescente h2: 25-25)

en la adolescencia cada uno tiene un poco más de independencia, ya te conseguís tus cosas, es diferente. Pero hogares de niños es renormal ver como nada es de nadie, por más que vos lo traigas, ya al otro día no lo tenés, es de otro, y eso te deshumaniza un poco, te quita ese sentido de pertenencia de vos mismo que tenés que tener, que es esencial. (Adolescente h2: 61)

La mirada de una educadora cambia la posición que ocupan los adolescentes en un hogar de adolescentes:

en ese momento que ella llegó, éramos cuatro o cinco los que éramos tildados de que no íbamos a llegar a nada, de que estábamos en el horno, de que éramos los peores del hogar, y sin embargo, ella llegó y hoy en día es nosotros cuatro o cinco somos personas que trabajamos, estudiamos, que mantenemos una vida normalmente bien y es eso, lo único que nos salvó a nosotros cuatro o cinco fue ella, que ella apareciera ahí y dijera «Mirá, estos cuatro o cinco que todos están diciendo que no van a ser nada, realmente tienen, lo único hay que buscarle el camino» y fue lo que ella hizo, ya llegó el primer día a «Vamos a hacer algo más, ¿qué estás haciendo, el liceo?, bueno, tenés que hacer algo más, un curso de algo, ¿qué te gusta?», esto del estar ahí. (Adolescente h2: 77-77)

mi compañero de escuela me llegó a decir «Ojalá yo estuviera en INAU para tener todo lo que vos tenés». Yo no llegué a conocer la casa y la familia, y tampoco se lo veía tan humilde, a mí también me sorprendió que me lo dijera. Me lo dijo, no me olvidó más, estábamos en el recreo y me dijo «ojalá yo...», yo le corté, ahí ya me daba vergüenza, no sé por qué, como que ya como que ahí entraba en una adolescencia. (Adolescente h5: 36-40)

La separación por sexo como modo de violencia en los vínculos

Se establece una situación de ausencia de reconocimiento como adolescente mujer trans: «jamás me llamaron por mi nombre social, jamás» en el hogar de adolescentes donde vivía (Adolescente t10: 109-109). La negación de la identidad de

género operó para ella en un modo de ejercer violencia. La situación se transformó en violencia explícita.

Luego de varios años de que había egresado del hogar, tuvo que llamar para realizar un trámite y, a pesar del tiempo transcurrido y de no estar más atendida por el INAU, vuelve a repetirse un gesto de desconocimiento de su identidad de género.

El gesto más radical de humillación lo manifiesta la directora del hogar cuando la adolescente está en proceso de cambio de identidad de género. Para desestimularla le dice que sus oportunidades de vida estarán condicionadas a realizar trabajo sexual en la calle. Como forma de proteger a los otros adolescentes del centro le dieron una habitación para ella sola: «Yo tenía una habitación porque era mujer trans y tenían miedo de que violara al resto de las gurisas» (Adolescente t10: 169-169).

Una de las educadoras entrevistadas también experimenta un cambio radical en su forma de comprender a las adolescencias institucionalizadas. Ingresó al cargo muy joven, con escasa formación y antes de entrar al primer hogar pensaba:

Mi idea era, yo también era adolescente, entonces, bueno, una vez que me enfrente con ellos, vi que bueno, que hay que matarlos, hay que matarlos. ¿Viste? Es triste. Y después, no pude creer la vida que habían llevado ni por qué estaban ahí, cómo yo podía pensar una cosa de esas. Ahí empiezo un vínculo con los gurises, entonces, bueno, fue corto, fueron cuatro meses nomás. Bueno, ahí INAME, que era INAME en aquel entonces, hace un llamado, me presento y, claro, tenía como esa experiencia y yo lo que pedí trabajar con adolescentes. (Educadora 4: 15-17)

Comenzó un proceso que se construyó a partir de sostener una práctica de respeto por ellos, que tiene que ver con el cuidado, el autocuidado, no agredirse. El respeto por ellos, por los demás, el compartir, porque compartir es ahí y afuera, la responsabilidad que ellos deben de asumir con lo que hagan. (Educadora 4: 145-145)

La construcción del lugar de adolescente se realiza sosteniendo un diálogo franco y sostenido, enseñando el compromiso consigo mismo:

Ellos iban a un deporte, por ejemplo, y quieren dejarlo, entonces, «Tú te comprometiste, ¿cuáles son las razones de por qué no querés ir? Algo te pasó, si no, no es que tú te querés quedar y no, hay un compromiso. Los compromisos hay que

asumirlos». Yo lo transmitía, lo hacía, espero de los demás, del equipo, de los chiquilines lo mismo. (Educadora 4: 145-145)

Sobre las diferencias de trabajar con adolescentes varones y mujeres, la educadora considera:

el vínculo es diferente, el varón es más respetuoso, no tenés que estar como con la mujer adolescente, como poniendo el límite. Las gurisas contestan mal, te están desafiando permanentemente, el varón no, el varón te identifica con la figura materna..., protección de alguna manera.

[Y con las chiquilinas, ¿cómo lo manejabas?]

Al estar tantos años, las gurisas ya tenían ese vínculo, ese respeto. Yo incluía el juego, hacíamos gimnasia con las gurisas de mañana. Se levantaban y ya tenía el desayuno pronto, poníamos la tele y hacíamos gimnasia. Después, si alguna más quería venir..., y aparte, viste que se da que en las chiquilinas siempre hay una que se impone, y las otras pobres son dóciles. (Educadora 4: 172-185)

Una forma de posta parental

Presentamos la situación del caso de Kevin para ilustrar las complejidades y obstáculos de instituir una función en el marco de acciones institucionales. Kevin fue abandonado por su madre en el centro de ingreso de INAU cuando tenía menos de un año de edad. Al parecer, su madre estaba sola con las dos hermanas mayores de Kevin, no tenía apoyo de nadie y no podía hacerse cargo de un bebé. Jamás tuvo contacto con su padre biológico, del que luego se supo que había fallecido en la cárcel. Los primeros años de institucionalización los pasó en tres hogares distintos, hasta que fue derivado al hogar X, donde estuvo más de 10 años institucionalizado, hasta que a los 17 años fue derivado a un programa de egreso para apoyarlo en su independencia, continuidad educativa e inserción laboral.

Cuando tomamos contacto, Kevin estaba muy enojado, hacía referencia a que se le estaba «haciendo los mandados» al hogar, porque lo habían echado. Para explicar el reclamo, Kevin relata una situación en la que él estaba durmiendo en su cuarto cuando ingresaron tres adolescentes para agredirlo. La situación es narrada por uno de los técnicos:

Ingresaron al dormitorio con la finalidad de agredir físicamente. En el momento no se encontraba ningún adulto con él, de inmediato comenzaron a golpearlo en el rostro y en la espalda con patadas y un palo. En cuanto fue avisada de este hecho, la educadora que estaba a cargo de estos adolescentes se dirigió al lugar encontrando a Kevin muy lastimado. Fue informado el director, acudiendo al lugar para constatar la gravedad de la agresión.

Los resultados de las lesiones son constatadas por los servicios de salud:

El médico tratante determinó el traslado al Hospital, con el fin de evaluar la causa de los vómitos y una desviación que se le detectó en la vista derecha, la cual habría surgido aparentemente de los golpes recibidos. En el Hospital se le realizó una tomografía de cráneo, la cual no arrojó lesiones graves pero sí un hueso quebrado en la órbita ocular.

Esta situación de violencia provocó la intervención judicial, que dispuso que Kevin volviera temporalmente a vivir con su madre, hasta que los agresores fueran cambiados de hogar y pudiera retornar. Esta situación generó gran confusión en el adolescente, que de un momento a otro pasó de ver a su madre una vez cada dos meses a convivir con ella. El extrañamiento fue enorme, no pudo comprender la situación, y la vivenció como una preferencia del director del hogar X por los adolescentes que lo habían agredido. En el imaginario de Kevin, el director del hogar X jugaba una función parental, y como figura de autoridad establecía una regulación. Pero la situación de violencia reseñada, el retorno al hogar materno, y luego la derivación al programa de egreso, horadaron la confianza de Kevin en una de las figuras parentales que había reconocido.

Como escribe Lacan, siguiendo las conceptualizaciones de Freud con relación al mito de la horda primitiva:

Antes del Nombre-del-Padre no había padre, había toda clase de cosas. Si Freud escribió *Tótem y tabú*, es porque pensaba haber vislumbrado lo que había entonces, pero, indiscutiblemente, antes de que el término *padre* haya sido instituido en determinado registro, históricamente no había padre. (Lacan, 2009:436)

En tal sentido, el director del hogar X falla en su función de sostener la ley, como refuerza Lacan:

dato que las vías de acceso a la regularización y a la normalización son en él más complejas, distintas, en comparación con lo que observamos en general los mamíferos y en los vertebrados. La simbolización, en otras palabras, la Ley, cumple allí un papel primordial. (Lacan, 2009:121)

¿Cómo se accede a la normalización si la interiorización de la ley no opera? Uno de los nombres del padre parece ser en este caso el director del hogar, una figura de autoridad, masculina, que tiene bajo su mando a las educadoras que regulan la vida cotidiana. Pero es la figura del director quien toma decisiones, quien simbólicamente y materialmente ejerce la ley en la institución.

Como acertadamente sostiene Lacan:

se me objeta, del modo más pertinente, debo decirlo, que cuanto más se acerca uno al texto, menos llegamos a comprenderlo. Precisamente por eso, hay que hacer vivir un texto con lo que le sigue y con lo que le precede. Siempre hay que comprender un texto con lo que le sigue. (Lacan, 2009: 216)

La proximidad con la situación de Kevin, la implicación por razones profesionales dificulta las posibilidades de comprensión, pero ensayaremos algunas reflexiones preliminares. Aparece en el adolescente la búsqueda insistente de una figura parental. En el inicio la busca en el educador referente, quien lo acompaña cotidianamente, también en el coordinador del proyecto, pero parece encontrarla en el director de la institución donde reside el programa de egreso. El hombre, de unos 50 años, tiene un trato cordial y directo, es hospitalario, amistoso, pero también muy directo para marcar los límites. Kevin comenzó a atribuirle un lugar simbólico de reconocimiento, que pasaba por encima de la autoridad del educador y el coordinador, y al mismo tiempo una función real, materializada en que el director era quien transfería las prestaciones económicas para el sostén de vivienda y alimentación. Los reclamos cotidianos de haberle hecho «un mandado» al director del hogar X, insistentes al principio, en el período de más de tres años fueron diluyéndose. Kevin ya tenía 20 años. En ocasiones el reclamo volvía a repetirse, ya no en tono reivindicativo y enojado, sino en forma humorística y sarcástica.

Para finalizar, conectamos con la idea de *posta parental* que desarrolla el psicoanalista francés Pierre Kammerer, se trata de

miembros de la familia, médicos, educadores, animadores, jueces de niños, siempre que ellos hayan dado la impresión de saber algo acerca de las preguntas que los atormentan. Es también a través de ellos que el sujeto habrá construido sus imágenes internas de padre y de madre. (Kammerer, 2000)

Como sostiene Lacan acerca de una definición de la subjetividad, o incluso de las experiencias subjetivas:

Les enseñó que Freud descubrió en el hombre el peso y el eje de una subjetividad que supera a la organización individual en tanto que suma de las experiencias individuales, e incluso en tanto que línea del desarrollo individual. Les doy una definición posible de la subjetividad, formulándola como sistema organizado de símbolos, que aspiran a abarcar la totalidad de una experiencia, animarla y darle su sentido. ¿Y qué es lo que aquí estamos tratando de realizar, si no una subjetividad? Las direcciones, las aperturas sobre nuestra experiencia y nuestra práctica que aquí aportamos están destinadas a inducirlos a proseguirlas en una acción concreta. (Lacan, 2008: 68)

La función paterna es una plataforma para la exogamia, para tramar una relación con el mundo marcada por leyes estructurantes del vínculo social. El mundo se torna accesible a partir de la función que ejercen unos adultos, padres biológicos o no, pero que se encargan de la difícil tarea de inscribir a las nuevas generaciones en el mundo. Cuando la función padre no anida en el ambiente familiar, es indispensable encontrar otros adultos dispuestos a asumirla. Como nos alerta la profesora Roman Faria, el padre es «un recurso, que permite dar tratamiento simbólico e inscribir en la dialéctica falo-castración el desamparo fundamental del ser humano». Como continúa diciendo Kammerer, las figuras parentales, o las postas parentales, son los «hombres y mujeres que los adolescentes interpelan porque esperan secretamente encontrar cerca de ellos un poco de las funciones parentales que les han faltado... a riesgo de provocarlos violentamente o de ignorarlos con resistencia» (Kammerer, 2000).

En definitiva se trata de sostener un vínculo que pone en relación al sujeto con el mundo, que lo inviste a partir de asumir la fragilidad originaria:

La pregunta del Sujeto no se refiere de ningún modo a algo que puede ser consecuencia de un destete, abandono, falta vital de amor o de afecto; ella concierne a su historia en tanto que él la desconoce, y es eso lo que expresa, muy a pesar suyo, a través

de toda su conducta, en la medida en que oscuramente busca reconocerla. Su vida está orientada por una problemática que no es la de lo vivido, sino la de su destino, a saber: ¿qué significa su historia? (Lacan, 2008: 71)

La construcción subjetiva pasa, en gran medida, por formar parte de una relación con un Otro que sostiene un vínculo, una palabra, un significante, que enlaza una relación exogámica con lo social, esa función es enunciada por Lacan como el *padre simbólico*:

No es lo mismo decir que ha de haber ahí una persona para sostener la autenticidad de la palabra que decir que algo autoriza el texto de la ley. En efecto, a lo que autoriza el texto de la ley le basta con estar, por su parte, en el nivel del significante. Es lo que yo llamo el Nombre del Padre, es decir, el padre simbólico. Es un término que subsiste en el nivel del significante, que en el Otro, en cuanto sede de la ley, representa al Otro. Es el significante que apoya a la ley, que promulga la ley. Es el Otro en el Otro. (Lacan, 2010: 150)

En el caso de Kevin, varios han sido los nombres del padre, esos Otros que en posiciones de lo institucional procuraron sostener una regulación, una normalización que permitiera el lazo social. Es de lamentar que muchas instituciones continúen desplegando prácticas que ponen en cuestión lo humano, aproximándonos — trágicamente— a la paradójica experiencia humana de la deshumanización (Agamben, 2003). Por esta razón es indispensable, en los tiempos que corren, ofertar en el marco de las instituciones de protección funciones parentales, unos significantes donde resida la ley como función estructurante. Los nombres serán muy diversos, pero requiere de adultos dispuestos a ser el Otro para los adolescentes. Se trata de organizar modelos de trabajo para sostener la humanización que ofrezcan «reglas de juego, leyes e ideales que sean largamente introducidos por la ley simbólica: leyes que confirmen al sujeto humano su respeto ante las prohibiciones, leyes que le hagan escapar de la descarga pulsional bruta, perversa y degradante» (Kammerer, 2000).

En la base de todas las situaciones de los adolescentes aparecen dos denominadores comunes: la pobreza y algún tipo de violencia (negligencia, psicológica, física o abuso sexual).

Aspectos metodológicos del trabajo del hogar

En términos formales, la metodología en la educación responde a la pregunta de cómo se transmite el saber. Es uno de los elementos claves del modelo de educación en tanto da forma y transporta los contenidos culturales que dan sentido a la relación educativa, haciéndolos disponibles para el sujeto de la educación.

Una pregunta tautológica que organiza la reflexión en torno a la metodología es ¿cómo se lleva adelante el cómo de la educación? Uno de los adolescentes entrevistados nos da pistas de algo intangible:

Se va generando otra cosa, los educadores fomentan otra mirada. Los adolescentes nunca la vieron, o la conocieron y nunca la van a ver si no se la muestran ustedes. Y ese fue un empujón que me dieron a mí. Nunca hubiese estudiado fotografía, fue algo que apareció en el camino y estuvo bueno. También lo vi en varios compañeros de nosotros, chiquilines que se anotaron y muchos que no siguen. Pasa por un tema de elección, no siguió porque no le gustó, y hay que estar dispuesto a darle otra oportunidad, y otra oportunidad. Me imagino que es un proceso cansador para los educadores. (Adolescente h6: 65-65)

Una mirada, mostrar algo que no conocía, un impulso para estudiar algo, una motivación, una búsqueda de un gusto, una oportunidad. Estas pequeñas acciones en el caso de ese adolescente tuvieron efectos.

«Te vamos a dar esta oportunidad», y yo sabía que no me la había ganado, pero yo seguía ese camino, y es como que «Te vamos a dar esa oportunidad» y vos te la creés un poco, fijate si soy importante. (Adolescente h6: 73-73)

Algunos autores han hablado del don (García Molina, 2003), este podría ser un buen ejemplo de ese ejercicio desinteresado de la educación de donación, en este caso de una oportunidad de cambiar.

¿El vínculo educativo como ficción del amor a lo humano o como estratégico engaño?

es algo tan básico que lo puede hacer con tan poco, hacerlo sentir especial. Ahí tocás lo más profundo de él... Y claro, eso también pasa tener una relación, o a veces capaz que vos lo podés hacer más estratégico, me imagino, lo podés hacer, sin involucrarte, como engañándolo. La vida es un engaño, ¿qué es la realidad?, no sabés lo que es la realidad, entonces, sí, ayudando puede ser válido engañar, capaz. (Adolescente h6: 73-73)

La construcción de una estructura vincular es leída por un adolescente como una ambivalencia entre afectividad y engaño. Este fragmento condensa un debate profundo acerca de la acción educativa en el sistema de protección. Se trata de una práctica instalada en el lugar donde los adolescentes viven (Martínez Rivera, 2020), en un momento de radical vulnerabilidad, ya que fueron desprendidos de sus vínculos primarios para ser protegidos en los casos de violencia o abuso, o por imposibilidad o fallecimiento de sus padres. Cualquiera de esas hipótesis con sus singulares matices ubica a los adolescentes en una posición de especial fragilidad. Se encuentran transitando un duelo con los efectos que conlleva en la dimensión subjetiva y vincular. El espejo pedagógico no puede ser una respuesta tecnocrática, algo de la afectividad debe ponerse en juego para conectar con el mundo subjetivo del adolescente.

Hay algo de placer en el desarrollo de ciertos trabajos que producen una motivación extra, un plus de reconocimiento o confort por hacerlos, aunque eso genere cierto dolor o cierto sufrimiento por lidiar cotidianamente con el sufrimiento del otro.

El adolescente asocia este vínculo con la conquista amorosa.

A mí me pasa mucho también con conquistar una chica, nunca puedo. Yo quiero conquistar una chica y nunca puedo, lo mismo con el corazón de un niño, capaz, voy a darle para adelante, voy a esto, vos le estás dando para adelante y lo estás tirando bien para atrás, es como que también pasa como uno lo enseña, cómo, porque es un hilo que va, es muy difícil eso. Pero nada, está bueno. (Adolescente h6: 84-85)

Pero el componente más sostenido del vínculo educativo es instalar una rutina de trabajo, la repetición de un conjunto de acciones que estructuren la vida de los adolescentes.

A mí me ayudaba generarme esa obligación de una hora, por ejemplo, pasa que también yo me hago una hora y una hora no me da, para lo que estudio, una hora recién arranco, tengo que estar tres, cuatro horas. No sé si soy yo, que mi proceso de aprendizaje es lento, es complicado. (Adolescente h6: 129-129(0))

La imposición de una estructura organizativa de la vida cotidiana tiene un fin en sí mismo durante la instalación de la rutina en el hogar, pero fundamentalmente busca que a través del hábito se incorpore como modo de organización del adolescente en su transición a la vida adulta. El modo de trabajo es a partir de la figura del educador referente, un profesional que acompaña material y simbólicamente el proceso de aprendizaje.

cuando dejé el proyecto de autonomía estaba un poco acostumbrado a tener un tutor que me marque cosas, más bien como un círculo social. Yo me nutro mucho de un círculo social. Pasa mucho que genera una brecha bastante importante, Hoy en el liceo, estoy en 6to, mis compañeros se expresan de otra manera, tienen otro dialecto, a veces a mí me cuesta. (Adolescente h6: 131-131)

En la dinámica de relación social que identifica en el proyecto de acompañamiento su transición a la vida adulta, se reconoce «un ambiente de estar hablando contigo, con este y con el otro, yo era esponja de palabras, esa situación como que suplantaba la falta de una familia» (Adolescente h6: 131-131).

El educador que este adolescente señaló como significativo analiza el devenir del trabajo en los internados, reconoce que era frecuente trabajar con la idea de referente, que «en todos los hogares estaba la idea del referente» (Educador 6: 27-27).

El referente de cada uno de los chiquilines éramos los educadores de turno. No estaba orientado a trabajar hacia la revinculación familiar sino a establecer una referencia para lo cotidiano y el funcionamiento. Había una relación particular y diferente con alguien del equipo. [...] lo acompañé a visitar a la mamá, fue mi primera

experiencia, la tengo muy vívida, porque fue después de tres años de no verlo. Tengo como si fuera ahora, de ver al chiquilín entrar al ranchito de la madre y la madre recibirlo como si se hubieran despedido de mañana cuando se hubiera ido a la escuela, una cosa que me impactó muchísimo, la naturalidad del encuentro después de tres años que no habían tenido un contacto. Como educador acompañando a ese y a otro chiquilín a ese intento de revinculación, pero no era un trabajo sistemático sino más bien una cuestión excepcional a partir de la motivación del chiquilín. (Educador 6: 29-29)

En los hogares, el trabajo del educador referente aparece orientado hacia dos fines complementarios:

- a) garantizar una buena integración de cada uno de los adolescentes a la dinámica institucional, a partir de que un integrante del equipo mantenga un diálogo personalizado para que cada adolescente se inscriba en la institución;
- b) organizar una estrategia de desinternación y retorno al núcleo familiar de origen.

A pesar de ello, la familia aparece como actor secundario:

había alguna acción desde el equipo para contactar a la familia, solo si la familia mostraba interés y disposición, no había una promoción efectiva de ese vínculo sino, en todo caso, no imposibilitarlo. De hecho, muchísimos de los gurises los fines de semana se iban para la casa o las fiestas o algunos períodos especiales estaban, tenían un contacto con la familia. Lo que no había era una promoción ni una intencionalidad de modificar algunas de las cuestiones que habían llevado a la internación. (Educador 6: 29-29)

Los equipos técnicos típicos del sistema de protección siempre fueron psicólogos y trabajadores sociales, a los que se fueron sumando progresivamente los educadores sociales, que lideraron el proceso de diseño de las estrategias y proyecto del adolescente. Incluso sostienen una práctica bastante monopólica con relación al trabajo con las familias. Los educadores del hogar, los que administran la vida cotidiana, estaban generalmente ausentes.

con los compañeros que estaban en ese rol había una, no sé si una promoción, pero por lo menos, un habilitar la participación de quienes estábamos en el cotidiano en esa

acción de promover la socialización y la revinculación con la familia de los chiquilines.
(Educador 6: 33-33)

Vivir la cultura

Una estrategia destacada es promover la relación de los adolescentes con la cultura, que parece ser determinante en el trabajo educativo. Por un lado, hacen referencia a una relación autónoma con la cultura a partir del gusto y la preferencia; y al mismo tiempo una acción deliberada de mostrar otras ofertas que amplíen la relación de los adolescentes con la cultura.

Primero no prestaba atención a la música, estaba en la mía, pero en Navidad nos regalaron a todos un MP3. Entonces vos tenías tu música. Ahí empecé con los gustos musicales, buscaba lo que estaba a la moda, cuáles me gustaban, y me los descargaba. Así comenzó el contacto con la música y desde ahí siempre me gustó la música. El MP3 lo recuerdo hasta el día de hoy, era lo mejor. Me ponía los auriculares y como que me iba, estaba en eso y me sentía rebién. (Adolescente m11: 145-158)

La presencia de ese objeto, un MP3,⁵ activa una relación con la música que produce conexiones no previstas. No importa la preferencia por este o aquel género musical, sino la elección de una actividad de disfrute que la afecta y reconforta.

La televisión es portadora de las noticias, el informativo es un vínculo con la sociedad,

todos mirábamos el informativo y en realidad de algunas cosas te enterabas.
(Adolescente m11: 145-158)

⁵ «La tecnología ha puesto la música al alcance de todo el mundo, en todo momento y lugar, a bajo costo, con reproducciones de óptima calidad. Desde siempre se ha pensado que la música apacigua los ánimos, incluso la más violenta es considerada una ocasión de socialización para los jóvenes y una forma de apartarlos de actividades deshonestas. Pero los equipos individuales han creado una nueva condición, el *soundingout*. Basta proveerse de un par de auriculares para sacar fuera de casa el placentero autismo digital al que nos han acostumbrado los reproductores de música domésticos» (Zoja, 2015:28).

Las salidas al cine son valoradas muy positivamente, especialmente cuando les permitían ir con amigas del liceo que no vivían en el hogar, una práctica poco frecuente, según relatan, pero significativa.

La mayoría de los adolescentes entrevistados tienen recuerdos positivos de cuando se iban de vacaciones a otros lugares, a acampar, a Punta Ballena, a la playa, al cerro Arequita, a Aguas Corrientes y otro conjunto de destinos. Los paseos que comenzaban en el mismo instante en que se subían al ómnibus marcaron hitos en su experiencia de institucionalización. Viajar, pasear y conocer otros sitios son identificados como instancias relevantes.

Estas prácticas destituyen una idea arraigada de que los hogares del INAU están inscriptos en una cultura de la pobreza, con presupuestos magros, una concepción de niño como pobre perpetuo. Esa perspectiva típica de los enfoques tutelares sobrevive en la capilaridad de las prácticas, aunque algunos directores y educadores se resisten y crean otro tipo de prácticas:

la educación no es solo ir a la escuela, creo que es muy importante mostrarles que hay otra música, que hay otros teatros, llevarlos a espectáculos, a ver una orquesta o al ballet. También, aprendieron a comer platos que no conocían. Salir de vacaciones y disfrutar del verano. Estas actividades son una responsabilidad de ofrecer otra educación. (Educadora 2: 89-89)

La promoción cultural de los adolescentes tiene un valor en sí misma, aunque una de las entrevistadas establece la relevancia para crear experiencias significativas y felices para los niños y adolescentes que viven institucionalizados:

a lo mejor, muchos han tenido una vida muy desgraciada, pero de pronto, si entran a recordar, hubo algunos momentos que los vivieron felices. Les quedó el recuerdo. (Educadora 2: 95-95)

Ese clima pobrista se vivía en los hogares y era compartido por adolescentes y también por algunos educadores:

Cuando hicimos el primer camping, yo tuve funcionarios que nunca habían visto el mar, nunca. (Educadora 2: 121-121)

Los adolescentes entrevistados refrendan la idea de que experimentar la cultura es una estrategia valiosa:

íbamos mucho al cine, cada determinado tiempo habían salidas al cine y eso estaba muy bueno. Empecé a salir mucho al teatro, pero eso por mi cuenta, con la tarjeta de Montevideo libre. Te enseñaban lo recreativo, jugar, divertirse; traían música, escuchábamos, bailábamos. (Adolescente h2: 39-41)

me acuerdo de que llevaron alguna murga. (Adolescente h6: 67-67)

Teníamos cable y yo amo los documentales, me fascinan, History, Discovery y el NatGeo, entonces, llegaba a las siete de la tarde, que había unos documentales [...], que a mí me fascina eso, y ahí iba yo, después de bañarme, tranquilo, iba y veía una o dos horitas después de estudiar, porque hasta tenía mi propio escritorio, todo, estudio, lamparita, todo. Teníamos cine, había mucho convenio, íbamos al cine del barrio. (Adolescente h5: 56-60)

En el hogar escuchaba música reguetón, después me cambié para la electrónica, rock and roll. Después me recomendaron un grupo, la Triple Nelson, Cuatro Pesos de Propina, Nirvana, Cuarteto de Nos y Don Osvaldo, que viene a ser Callejeros. Y ahí empecé a escuchar rock and roll también, y me empezó a gustar. (Adolescente h3: 115-147)

a mí me gustó eso de llevarme al curso de fotografía (Adolescente h6: 65-65)

Música, música, en el hogar era la música, la música para mí es, así, vivo como en mi mundo, yo hago tal cosa sin la música. Yo qué sé, sin la música no somos nada. Sí, yo te escucho todo lo que venga, menos la plena, más cuando te ponen una canción original te la cantan en plena, no, no, no te la hago. Las gurisas se prendían y ya nos poníamos a bailar. De chica siempre fui de escribir canciones, estando con esta mujer, siempre de escribir canciones, de intentar fortalecer la voz, en el sentido de escucho una canción y quería que me salga más o menos la voz parecida al cantante o a la cantante. Hoy en día sigo persiguiendo ese sueño, porque es un sueño, más allá de que me encanta, tengo ese sueño de querer cantar. (Adolescente m11: 119-130)

Hice deporte, toda mi vida hice deporte. Cuando estaba en el hogar empecé a hacer deporte, fútbol, waterpolo, natación, boxeo, musculación y básquetbol. Estuve cinco o seis años en un club, después me dediqué a correr maratones. (Adolescente h3: 170-182)

También pintura, hice muchos cuadros, tengo técnica para pintar, que es una de las cosas que también me gusta. Hice un taller de murga también, estuve cantando una vuelta en el Museo del Carnaval. (Adolescente m9: 108-112)

Íbamos a acampar en Santa Teresa, nos mandamos cualquiera, porque nos mandamos una carpa, resulta que estaba lloviendo, dos días, tres días de lluvia, nosotros ahí con carpa. (Adolescente h3: 216-216)

Después hicimos Arequita. Arequita está de más, porque lo que más me gustó fue subir el cerro y después bajarlo. Y también la comida y eso. Aparte se hacían tipo salidas, me acuerdo en Floresta, que fuimos a Punta del Este, al museo en la Punta Ballena, que es como una casa blanca. Después fuimos a Piriápolis y ta, pero estuvo bastante..., también fuimos a Raigón. (Adolescente h3: 221-228)

Sí, hacía natación, fútbol. Después volvía de vuelta para el hogar. (Adolescente h4: 81-81)

A mí lo que más me gusta hacer, como la mayoría, es el fútbol. El fútbol a mí es lo que más, me veo una pelota y me dan ganas de jugar sí o sí. (Adolescente h12: 84-84)

Como aprendía a bailar, siempre tuve una entrada con esto de que bailo. (Adolescente h6: 133-133)

Escuchaba rock, escuchaba bastante rock. Un poco de cumbia, pero no, rock y cumbia, así, pero no es que era que siempre escuchaba esto, no, no tenía una preferencia musical. El último año que se hizo el Pilsen Rock, que fue hace no sé cuánto, pero yo tenía 15 años, fuimos los más grandes, éramos cuatro o cinco, fuimos con un funcionario de ahí que armó toda la movida. Y dormimos en otro hogar de ahí de Durazno y fuimos ahí. Siempre íbamos a eventos musicales, si venía Chayanne y conseguían entradas e íbamos. Íbamos a todo lo que se podía conseguir y, en sí, nos llevaban; había muchas salidas de esas. (Adolescente m7: 77-79)

El contacto con la música, el cine, el teatro, los documentales, la pintura, la lectura, los deportes o salir de vacaciones son ejemplos concretos de marcas de contacto con lo cultural que son promovidas por los hogares de adolescentes como un aspecto clave de la metodología. También queda bastante claro que no se realizaba de forma sistemática, y que los procesos de trabajo educativo muchas veces se acordaban a la

salida. A pesar de ello significa una de las claves más relevantes de promoción cultural de los internados.

Uno de los modos de organizar el acceso a la cultura es a partir de prácticas segregacionistas, en tanto se promueve el acceso a la cultura a partir de un uso exclusivo de las salas de cine, de teatro para niños, niñas y adolescentes de hogares del INAU. Igual situación se produce con la ida a los juegos del Parque Rodó, o campamentos para varios hogares. Esta práctica impacta en los procesos de socialización y de circulación social amplia, lo que priva a niños y adolescentes institucionalizados de contacto social normalizado.

Íbamos al parque Rodó, todos los juegos eran gratis, nos podíamos subir las veces que quisiéramos, al mismo juego igual, o nos ponían todos los juegos solo para los hogares, era, no era solo nuestro hogar, había varios hogares, era así en el parque Rodó, el parque Lecocq, zoológico, cuando estaba el zoológico, teatro y campamentos fuimos solamente dos hogares. (Adolescente m9: 137-137)

Una de las definiciones de segregar es «separar y marginar a una persona o a un grupo de personas por motivos sociales, políticos o culturales» (RAE). Podemos interpretar como segregacionistas las prácticas que se mencionan en tanto separan del contacto social a niñas, niños y adolescentes por razones sociales. Siguiendo a Saravi (2008) se produce un efecto de *co-existencia* en un mismo espacio público abierto al encuentro de distintos sectores sociales, las clases populares y las clases media y alta, pero ello se produce sin una *co-presencia*, lo que alimenta la noción de mundos aislados. La situación de desprotección que justifica la internación explica la construcción de una circulación social segregada por una definición política del INAU que, en vez de promover el acceso de los adolescentes a los espacios de la política universal, crea simulacros de participación social reuniendo en espacios públicos a niños y adolescentes que comparten la situación de institucionalización.

La igualdad y el acceso a lo común

Uno de los principios metodológicos más destacables es dual, ya que busca la igualdad de oportunidades mediante el acceso al patrimonio cultural, social y económico común. Como destaca una de las educadoras entrevistadas:

Es necesario garantizarles a los adolescentes que realicen tránsitos seguros, independientemente de dónde vengan, hay algo que tiene que ver con garantizar el acceso y el ejercicio de derechos que tiene que estar, que es transversal a las adolescencias. (Educadora 1: 3-3)

La dimensión de la desigualdad estructural a la que están expuestos los adolescentes no se subsana con programas de acompañamiento del egreso del INAU. Estos apenas son un paliativo, que puede mejorar en algo las condiciones de existencia de los adolescentes. La formación, el empleo, la cultura, la conciencia política parecen estrategias necesarias, aunque insuficientes para una de las educadoras entrevistadas:

hay algo que voy a ponerlo como prioridad, pero por la ausencia de nuestro trabajo, que tiene que ver con un ser político, y que eso no se da solo, se hace si tiene tránsitos educativos, si tiene tránsitos en caminos laborales, si tienen tránsitos en términos culturales, si tiene figuras o referentes de sostén que le permitan hacer todo eso. Creo que eso se va a dar si en realidad hay algo de las estructuras económicas que se modifican. Si no hay nada de las estructuras económicas que modifiquen, esas cosas no van a estar presentes. Nosotros podemos dar batalla, sí, los centros educativos, reimportantes, pero si en realidad, no hay algo en las estructuras económicas que cambie, estos gurises van a seguir marginados y de por vida. (Educadora 1: 97-99)

Un camino posible es repensar los saberes que los adolescentes adquieren en su tránsito por el sistema de protección. Parece algo simple, pero para algunos adolescentes

la actualización de saberes es base como para poder pensarse a sí mismos, y su situación. Con una adolescente muy dañada, que tiene una discapacidad, estamos trabajando textos, necesito instalar algo que tiene que ver con una actualización de saberes, como para poder generar una plataforma para pensarse. (Educadora 1: 97-99)

La crítica que sostiene la educadora es la falta de tiempo, un proyecto de autonomía en el que ingresan a los 17 años parece tardío.

Un aspecto común de la metodología tiene que ver con el lenguaje, que los adolescentes se apropien del diálogo, la conversación, el debate y la argumentación como aspectos clave de la comunicación humana que sirve de base para construir pensamiento. Está íntimamente ligado con la educación formal, con finalizar la escuela y la educación media, pero no solo. Muchos ciudadanos destacados por su militancia y conciencia política no tuvieron estudios formales, por tanto, una práctica socioeducativa con adolescentes debería poner el eje en hacer hablar, argumentar y leer como medio de acceso a la cultura.

El lenguaje es fundamental, tiene un efecto en tantas otras cosas, en aprender a argumentar, que hace tanto al trato social como a la tener vínculos. En la argumentación, el manejo de la lengua y el lenguaje hacemos agua, al igual que en la dimensión política. (Educadora 1: 102-105)

Salir del internado y habitar el espacio comunitario

Emerge como principio metodológico el movimiento y la inquietud de educadores que entienden que el proyecto educativo se produce en interacción de las adolescencias con el medio social, en las instituciones barriales y comunitarias. Es un modo de construir una interinstitucionalidad y de establecer relaciones de interdependencia entre los adolescentes y un conjunto de actores e instituciones de las políticas públicas. Es una forma de horadar la endogamia a partir de desplazar el eje de la acción desde la institución hacia el adolescente.

Lo común puede ser interpretado desde muchas perspectivas. Un modo simple y concreto al que remiten varios de los educadores entrevistados es a lo corriente, lo que hacen en general las personas en la sociedad en que habitamos.

Iban con educadores con espíritu juvenil, porque tampoco iba a mandar uno que tenía 80 años. El adolescente tiene que ver que existe otro mundo que no es la institución. Por eso nunca fueron de vacaciones a las instituciones de INAU, fueron donde había gente común y corriente. (Educadora 2: 65-65)

El apoyo afuera del internado, en el marco de una participación comunitaria en instituciones universales y normalizadas de la sociedad, resulta una práctica clave para dar sustentabilidad a los procesos de desinternación. Los propios adolescentes son conscientes de ello y proponen alternativas que rompen el encierro simbólico y cultural que significa una vinculación exclusiva con pares y adultos vinculados al sistema de protección del INAU:

«tenemos una ayuda para vos cuando te vayas», seguir en contacto a través de otras personas, de otros momentos, de otros lugares, porque es eso, podés hacer todo lo bien que quieras en el hogar, pero cuando te vas salís a la nada, volvés a la nada porque no hay nada, si no hay un sostenimiento. (Adolescente h2: 83-83)

entrar en un proyecto de autonomía progresiva, me ayudó a esto, a poder concretar realmente. Llevar una vida en el mundo real, en la sociedad. Porque a la sociedad todos los logros que yo había podido hacer en el hogar, tenía que seguir cultivándolos y de a poco ir como traspasándolos al afuera. Porque la institución es eso, funciona de una forma y es como si fuera una sociedad ahí adentro, donde no te va a faltar nada, vos sabés que va a estar todo de arriba. Es fundamental para que no se pierda, porque si no, estás 10 años en el hogar, hiciste todo bien, saliste, y si no tenés ese acompañamiento, ese aporte, estás, perdiste todo el tiempo, se perdieron los recursos, el tiempo y una vida. Más que un número, como muchos lo ven, se pierde una vida. (Adolescente h2: 83-83)

A mí lo que me gustaba más de los hogares era de salir a hacer deportes, el deporte era conmigo, yo agarraba, me venían ganas de fugarme. Le decía a la educadora tengo ganas de fugarme, quiero hacer algo, quiero ponerme en actividad, porque me aburría, y el aburrimiento me da ganas de irme. Agarraba y bajábamos para la cocina, me gustaba cocinar, cocinaba yo para todos los gurises, para todos, me ayudaba un compañero. (Adolescente h4: 87-87)

En el mismo sentido, educadoras marcan la relevancia de cultivar una relación activa con la sociedad:

escuela-hogar, hogar-escuela, salen con los educadores, pero salen incluidos en la sociedad, ellos van a cumpleaños, ellos van a escuela de fútbol, a piscina, a gimnasio, al circo, se socializan con otros niños y con otras personas. Incluso salen a casas de familia con compañeros de escuela, salen y se quedan, con previa autorización, tienen sus

amigos. Se festejan los cumpleaños, porque antes pasaban por alto, cumplían años y nadie se acordaba. (Educadora 3: 31-31)

Una de las educadoras con una experiencia de casi 40 años puede identificar un cambio significativo en su trayecto laboral.

Era mucho más cerrado todo, se trata de abrirse más a la sociedad. Incluso, con la comunidad hay otro manejo.

[¿Qué cosas identificás que fueron cambiando?]

Capaz que los mismos cambios de la sociedad hicieron que todo fuera cambiando, el cambio de las autoridades, las relaciones, antes capaz que era todo más cerrado, se controlaba lo que se le decía, ahora hay más comunicación. (Educadora 3: 33-37)

Hacer y ser proyecto

La práctica de construir proyecto con los adolescentes está muy extendida. Se *construye* un proyecto en tanto se *es* un proyecto. Esta dualidad entre *hacer* y *ser* proyecto es interesante de explotar, ya que marca una posición filosófica sobre lo humano; como sostenía Sartre, el hombre «no es otra cosa sino su proyecto».

La forma de entender ese ser de proyecto es bastante heterogénea, aunque de forma marcada es una acción que casi la totalidad de los educadores entrevistados señalan como relevante. Una de esas formas es comprenderlo como el establecimiento de ejes que organicen un camino:

Definir un proyecto con los adolescentes era fijar coordenadas. Como toda coordenada en el trayecto podés variarla. Era un primer punto y ahí fijábamos aquellos ejes o áreas de relevancia en lo educativo, lo laboral y la salud. Y ahí era donde promovíamos que tuvieras tu espacio personal en referencia a los procesos terapéuticos. Eso era un punto, una etapa, nos teníamos que detener entre 30 y 60 días, no podíamos demorar más tiempo de eso. Y de ahí, pasar a otra etapa. Había un acuerdo, firmábamos aquel famoso contrato, una segunda etapa en el proceso, que era brújula, que era aprender a cómo definir, a partir de la definición de tu trayecto, a cómo llevarlo adelante. En esto de aprender cómo se usa la brújula. Porque te puedo dar la brújula y te digo con

esto vas hacia el lugar que querés ir, pero si no te enseñó cómo funciona la brújula...
(Educador 5: 21-21)

El proyecto también es un proceso de toma de decisiones:

otra de las cosas importantes es definir el proyecto, sentarte con ellos, trabajar, armar el proyecto, y después lo vas trabajando y modificando con ellos, considerando lo que fue logrado o no. (Educadora 4: 133-133)

El internado conjuga un espacio privado de vida y un componente público, donde la intimidad no es una característica de la organización cotidiana. Aunque ello puede ser objetable en un sentido, en otro es una garantía de visibilidad de los procesos. Como señala una de las educadoras:

yo hacía los proyectos con los gurises, ellos estaban atentos a lo que se hacía con el resto de los adolescentes. Ellos sabían que estabas. Y además se apoyaban entre los compañeros. Creo que tiene que ver también con el compromiso. (Educadora 4: 135-141)

El trabajo entre pares, la colaboración entre los propios adolescentes es destacado como una virtud de la vida colectiva, ya que los adolescentes más chicos se reflejan en los más grandes. La mirada pública de lo que otros hacen es un recurso que los educadores destacan como significativo por el impacto y la ascendencia en los otros. En una dimensión positiva, como se señala en el fragmento citado, o en un sentido opuesto, cuando se resisten a participar en actividades porque el resto no las hace. La función de espejo que la experiencia de algunos adolescentes tiene en los otros es una dimensión a considerar en el trabajo educativo. De hecho, una de las educadoras señala la resistencia al cambio y el desafío a la autoridad educativa como un componente permanente del trabajo con los adolescentes.

Uno de los adolescentes fue el más complicado, desafió toda lo habido y lo por haber. Estoy orgullosa de todo lo que logró pero necesitó permanentemente ese límite, ese acompañamiento de decir «Bueno, te veo y estoy» y ese límite. Permanentemente. (Educadora 4: 241-245)

La persistencia, el límite y la vocación de no claudicar en el esfuerzo son valorados por la educadora como aspectos claves de su tarea. Y son reconocidos por los adolescentes, ya que el adolescente «complicado» que requirió de «límites permanentemente» es quien, tres años después de egresar, la señala como la persona más significativa en su proceso de institucionalización. Fue la educadora que contribuyó a que cambiara su trayectoria personal a partir de insistir en que él desarrollara un proyecto más robusto, que no alcanzaba con ir al liceo, que en ese momento cursaba 5º de secundaria. La insistencia en que buscara otra formación, una beca laboral, y la regulación de las salidas marcaron una experiencia en la que el adolescente se sintió tensionado por un adulto que quería que mejorara su situación.

El proyecto laboral ocupa un lugar significativo para los adolescentes institucionalizados porque no tienen derecho a una moratoria juvenil, ya que deben emanciparse de forma temprana.

Ellos no conocían lo que era laboral, ninguno ahí había estado en laboral. Entonces, les propongo que ellos, si hacen el proceso de inducción podrían acceder a una beca en organismo público como ANTEL, UTE u OSE. Asumieron el compromiso de estudiar, hacían electricidad en la UTU, soldadura, terminaron soldadura, hicieron otro curso. Entonces, estaban entrando y saliendo. Y el deporte, que estos chiquilines necesitan gastar energía, no quedarse en el hogar a molestar ni a nada por el estilo. Entonces, lo aprovecharon, la verdad que lo aprovecharon todos. (Educadora 4: 163-165)

Lo cotidiano

«... a lo más cotidiano le están reservados los pozos más profundos.» (Benjamin, 2021: 11)

La vida cotidiana es el escenario donde suceden los hechos, en los espacios de convivencia colectiva. Aparece como un lugar material de producción subjetiva donde suceden relaciones entre adolescentes y adultos, entre adolescentes y entre adultos. Está organizada por rituales que estructuran y demarcan esa cotidianeidad para repetirse día tras día. En algunos esquemas organizativos el fin de semana es un tiempo de alteración, de cese de la repetición: levantarse, higienizarse, desayunar,

ordenar el cuarto, ir a estudiar, almorzar, hacer deberes, merendar y cenar aparecen como inevitables y se suceden uno tras otro. Con pequeñas alteraciones en el orden de aparición, estas actividades acompañan el diario vivir de adolescentes y de los adultos, que son los cancerberos de esas rutinas diarias.

Una de las educadoras, que lleva más de 30 años sosteniendo esa tarea, manifiesta:

Es algo que me gusta, siempre me gustó. Consideré que yo debía dar algo de mí por esos niños que no tenían a nadie. Es una tarea de todos los días, estar, preocuparte, que vayan lo mejor posible a la escuela, que estén lo mejor posible de salud, uno trata de hacer lo mejor que puede la tarea, aunque a veces cuesta, y mucho. (Educadora 3: 17-19)

Y continúa diciendo:

Desde que se levantan y van a la escuela, de que venían con los deberes para hacer. Ayudarlos a hacer los deberes, preocuparnos por conseguir el material para poderlos ayudar y que llevaran sus deberes a la escuela. Todo. Siempre dije, cuando me preguntaban, «Y vos, ¿qué tarea hacés?». De todo, como una madre en la casa, pero es más grande, mucho más grande. Pensaban como que uno, como empleada pública, todo era *light*, te puedo asegurar que en el INAU no es *light*. (Educadora 3: 23-23)

Los propios adolescentes reconocen este escenario de convivencia como un espacio relevante, aunque señalan un conjunto de contradicciones en las claves organizativas que algunos hogares continúan sosteniendo:

La organización regulada es la característica dominante:

Mucho más organizado, no era hoy dormís acá, mañana dormís allá, tenían un cotidiano marcado, a tal hora se hace tal cosa, a tal hora se hace tal otra, que eso me parece que estaba bueno porque, de alguna forma, te focalizaba. (Adolescente t10: 65-65)

En el escenario cotidiano, las educadoras llevan adelante un conjunto de actividades:

los deberes es una cosa que el educador por lo general sabe, también saben que el educador cocina, que el educador da la medicación, que el educador hace los deberes con

ellos, pero, en realidad, son pocos los educadores que «Vamos a hacer la cama juntos, vamos a doblar la ropa, dale que te ayudo a entrar la ropa, a doblarla», son pocos. (Educadora 4: 109-109)

Más allá de la tarea concreta, cotidiana, el sentido es «estar ahí, presente en la vida del adolescente» (Educadora 4: 131-131).

La vida cotidiana es una vida compartida y conversada, donde un grupo de adultos asumen una responsabilidad con relación a los adolescentes organizando simultáneamente tres tareas:

- mantener un proyecto de hogar;
- sostener un proyecto para cada adolescente; y
- organizar el cotidiano regido por unas normas más o menos explícitas.

Ello solo se sostiene con un encuadre que articula las posiciones adultas con la contribución de los adolescentes:

Sin encuadre se desarma todo y desarmás a los gurises, porque ellos mismos rompen con todo. Esa es una falla muy común. Si no hay un encuadre claro y cotidiano, cuando querés acordar, ninguno respeta nada, y es lo que está pasando en la mayoría de los hogares. No es una preferencia personal que los adolescentes lo respeten, no digo por mí, porque a la larga son ellos los perjudicados. (Educadora 4: 195-195)

Límites

Relación entre límite y moral

Una de las educadoras cuenta una situación que ilustra su posición en torno a las trasgresiones y un modo de afrontarlas en la práctica socioeducativa en el sistema de protección:

Uno de los adolescentes grandes le robó plata a otro. ¿Por qué?, porque era un chulé hermoso y hacían trabajos de jardinería para los vecinos y tenían su platita. Este otro muchacho se la gastaba toda. Y el otro siempre fue ahorrativo. Entonces, un escándalo, además, me daba fastidio porque le habían robado el fruto de su trabajo. ¿Qué tendría ahí?, 15, 14 años, yo qué sé. Entonces, voy y lo saqué al que robaba, le digo: «Salimos acá», me acuerdo fuimos a una heladería y le dije «Mirá, uno en la vida decide, a veces

tiene decisiones que son muy cortitas, pero vos acá decidiste afanar. Bueno, yo te voy a decir una cosa, yo no te voy a hacer un discurso moral, que está mal robar, que está bien, ninguna de esas cosas. Yo te voy a decir, por lo menos sé vivo, estoy harta de ir a la Berro y ver que hay chiquilines que se pasan tres años porque robaron 400 pesos, hay que ser idiota para hacer eso. Por lo menos, tené un poquito de cabeza y sé como los Peirano, robá millones de dólares, nene», le dije. «Ahí te comés, de pronto, cinco años, pero vale la pena». Entonces, creo que si vos al niño y el adolescente no te mostrás con esa moralina pero le abris los ojos, que si quieren ser chorros, que vaya por algo que vale la pena. (Educadora 2: 69-69)

Es interesante el desdoblamiento de límites y la ausencia de límites en relación con los propios educadores.

una vez vino un educador a plantearme «mis hijos no comen postre». Porque lo que prohibí fue que sancionara a un niño o a un joven con comida o con visitas. Y el tipo viene y le dije «Y es un problema suyo, mire, traiga a su hijo y come el postre acá, pero no es mi problema, porque este tiene postre, pero no tiene madre ni padre que se preocupen por él, somos nosotros los que nos preocupamos. Entonces, su hijo es afortunado, no tendrá postre, pero lo tiene a usted, me supongo que usted será un buen padre», le dije. (Educadora 2: 129-129)

Este fragmento expresa por un lado el narcisismo de educadores que no pueden descentrarse de sí mismos, y a la vez pone de manifiesto una incomprensión de la situación en la que trabajan. Se trata de un modo de pensar los límites que en general están atribuidos a la transgresión adolescente en el proceso de crecimiento, y tiene un costado más complejo cuando quienes necesitan un límite a la discrecionalidad son los adultos que cumplen funciones educativas. La desprofesionalización es una característica de este campo educativo, lo que expresa la baja consideración que el mundo institucional le otorga al trabajo socioeducativa con los adolescentes. Los llamados a educadores con requisitos formativos de primaria completa o ciclo básico no forman parte del pasado, sino de una práctica sistemática.

Estas actitudes de los adultos tensionan la relación con los adolescentes, ya que no entender la entidad del trabajo que tienen entre manos lleva a tensionar más allá de lo necesario y a encontrar dificultades para lidiar con situaciones típicas de adolescentes que están transitando momentos emocionales difíciles.

A lo primero pasaba mucho tiempo que me enojaba, me desacataba, por el límite, que muchas veces uno no lo tiene o no lo trae, entonces, cuando te lo ponen, es como esa necesidad de ir al conflicto contra el límite, me ponía supermal y era como la forma que yo encontraba de desahogar todo ese enojo, todo ese cambio, toda esa tristeza que día a día no lo mostraba porque estaba recontento. (Adolescente h2: 43-47)

No solo se medica al niño para aplacarlo, además de los efectos en el cuerpo se produce una afectación en las relaciones. La medicación⁶ entra en el cuerpo del niño, pero afecta la construcción del vínculo educativo. El uso de psicofármacos como reguladores de la conducta de los adolescentes en los internados tiene efectos en la regulación, los límites y la contención que deben ejercer los propios educadores.

Tomé desde un principio muy bien lo de estar en el hogar, pero se ve que internamente algo había generado que no estaba muy bueno, más allá de que yo lo tomaba bien, porque en determinadas situaciones, ante un límite o conflicto, el enojo salía, la ira salía y me he descompensado, le pegaba a la pared, agarrarme de los pelos, llorar, llorar, llorar. La primera vez que hice eso, que es muy normal en los niños por todo ese cambio, ya me mandaron al psiquiatra y estuve años tomando medicación, que me parece que es un gran error de la institución la forma en que medican, así nomás. Porque son niños que entran, que cambian una vida, que generan millones de cosas por dentro que, obviamente, en algún momento, necesitan expresar, cada uno de su forma, que la forma más común o primitiva es esa, la del conflicto, la de ira, la de chocar, la de gritar. (Adolescente h2: 43-47)

Es normal, es obvio que todos los niños van a tener en algún momento de explosión, pero ya no se trabaja, no se gasta tiempo en entender realmente por qué pasó eso, que es bastante sencillo de entender, sino que ya hay derivación y medicación como para realmente tranquilizarte y no tener que trabajar tanto o lidiar con esas cosas. Y eso hace mucho mal, porque también te tira arriba eso a vos, como niño, lo que los demás digan,

⁶ Para profundizar en este tema, ver:
Morteo, A. La potencia de los cuerpos con psicofármacos : adolescentes en hogares de protección de tiempo completo, <<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/4894>>.
Míguez, M. Patologización de la infancia en Uruguay: Aportes críticos en clave interdisciplinar, <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/20286/1/Patologizaci%C3%B3n%20de%20la%20infancia%20en%20Uruguay_Miguez.pdf>.

tus compañeros, la gente que te conoce, que tomás medicación, que ya te tiran muchísimas otras cosas arriba. (Adolescente h2: 43-47)

Sobre la convivencia en los hogares se registran experiencias muy distintas, lo que pone de manifiesto formas muy variadas de abordar el conflicto y los límites. Una característica de la desprofesionalización se refleja en un accionar errático y personal. Sostener prácticas discrecionales —sin garantías, arbitrarias— tiene efectos en la construcción subjetiva de adolescentes que no eligen vivir en un internado, sino que es efecto de conflictos y vulnerabilidades en sus núcleos de convivencia.

En el centro de ingreso, mal o bien, tenía paz, tranquilidad. Pero cuando me pasaron a un hogar de permanencia me peleaba, era más era como el Consejo del Niño, no importara lo que hacías, que estaba todo bien. (Adolescente h12: 34-34)

En uno de los hogares se respetaba toda la ley, un regimiento, respetaban los educadores, nosotros los respetábamos a ellos, básicamente, tener una buena convivencia día a día. Aprender valores que capaz que en el hogar que estuve anteriormente no aprendí. No te tenías que pelear tanto. Era más una comunidad, estar juntos, hablar, si tenías un lío, hablar, era muy diferente. (Adolescente h12: 58-64)

aprendí muchísima cosa, tanto a nivel educativo como a nivel personal. Ya sea a respetar demasiado, valorar, no discriminar, juzgar y todos los valores. En cambio, en el hogar anterior yo no los cumplía, no los respetaba y no me importaba. Cambiar de hogar me llevó a crecer a nivel personal, a nivel educativo y a nivel laboral. Fue una experiencia mejor que en el otro hogar, que pasaba más encerrado que afuera. (Adolescente h12: 66-66)

las reglas estaban mucho más claras y entendía más fácil qué reglas tenía que cumplir para no estar sancionado y estar todo bien con los educadores y con los gurises. En cambio, en el otro hogar había educadores que te hablaban mal y generaba que vos hagas las cosas mal. Y había educadores que te trataban bien, entonces, lo que se generaba dependía de eso. (Adolescente h12: 139-141)

Es interesante el último fragmento, que pone de manifiesto el accionar en espejo de parte de los adolescentes. Los adolescentes responden en función del tratamiento

que reciben de parte de los educadores y de la institución. Algunos de los educadores proponen otro método para abordar la situación de la transgresión en clave educativa:

lo que hicimos fue eliminar el concepto de sanción y trasladarlo al de consecuencias. Cuando uno hace algo que no está bien tenés consecuencias negativas, y esto es algo que te va a acompañar el resto de tu vida y en cualquier situación; si tú no estudiás, y es muy probable que tengas una consecuencia negativa, que pierdas el año. No es que el centro educativo te sancione, no te va a sancionar, estás sancionado, perdés el año, tenés una consecuencia negativa. (Educador 5: 39-39)

Tu familia tiene ese poder de sancionarte, ponerte en penitencia y nosotros no nos colocamos más desde ese lugar, nosotros estamos para acompañarte, y en ese acompañarte, de alguna manera, mostrarte que hay cuestiones que te van a pasar si vos no andás tan bien. Entonces, si no venís en hora, eso es una salida no autorizada, no lo digo yo, lo dice la institución; mirá, vení, ¿ves qué dice? Entonces, tiene que tener una consecuencia negativa. Ahora, para que tú no creas que yo me voy a enojar contigo. (Educador 5: 43-43)

Con un adolescente puntual lo que genera el debate es no confrontar. Y él lo que busca es la confrontación constante. Entonces, no confrontar, o no seguirle el hilo del enojo, el enojo, es traerlo a otro lugar, es lo que nos habilita a desarticular algunas cosas. No puede creer como no me enojo. Viene al choque, y no me voy a enojar y voy a estar hasta que a vos se te pase. (Educadora 1: 11-11)

Esta estrategia es un modo dual de enseñar y de cuidar. Porque, como expresa una de las educadoras: «proteger es pelearse y bancar la toma, estar el momento del mimo y de la *cachetada*» (Educadora 1: 9-9).

Se identifica una cuestión estratégica en lo de ser estricta, más allá de cuestiones de personalidad que pueda haber, también hay una estrategia en eso, una estrategia de preservar cierta estructura de funcionamiento.

Pero con uno de los adolescentes era muy difícil que cumpliera las reglas, él lo que hacía era, las reglas... no funcionaban con él. Y aparte, me desafiaba delante de todos, incluso donde estaban todos los chiquitos que tenían 12, 13 años, y quedaban

sorprendidos los chiquitos. Bueno, si estos logran lo que quieren, nosotros... Y yo en el medio de, ay, sola como el uno, a aguantar. (Educadora 4: 159-161)

En espacios de vida colectiva, la instalación de un encuadre de respeto y reglas claras es central en los procesos educativos. Por una parte, estructuran a los adolescentes en torno a un funcionamiento predecible y, claro, al mismo tiempo evitan el desborde, ya que como señalan varios educadores la ausencia de límites es una forma de desprotección. Pero los límites tienen que ser ajustados a la situación particular de cada adolescente

Claro, y por ahí sabés que tiene problema con la adicción o algo por el estilo, y vos no lo vas a dejar salir a las 10 de la noche. No, hay que trabajarlo en la reunión de equipo, ¿por qué puede salir a las 10 de la noche? Vamos a sentarnos, pensemos, fundamentemos por qué. (Educadora 4: 197-197)

Si algunos de los adolescentes no cumplen las reglas, después vos dónde te parás para decirle al resto que lo cumpla. Por ejemplo, «Tenés que bañarte, corazón». «No, ya voy». «No, tenés que hacerlo ahora porque mirá». «No, ya voy». ¿Dónde te parás? El gurí te mira y te dice a ver, ¿qué pasa? Ta. Les pasa una vez, dos veces, tres veces, cuando, a la quinta, el botija explotó, le contestó mal, no podés permitir la falta de respeto, pero él no está sabiendo que sucedió eso. (Educadora 4: 211-211)

«Mirá, la verdad que hoy —por ejemplo— no vas a tener el celular, me faltaste el respeto, yo no te falté el respeto», y el límite ahí. Entonces, era una, dos, tres, cuatro, cinco, y él creía que en algún momento uno se iba a rendir. No, de ninguna manera. (Educadora 4: 247-249)

En el trabajo, las educadoras se encuentran con situaciones extremas, en las que se ven expuestas a experiencias muy duras:

Yo temblé, porque era un chiquilín que él manejaba el cante, pero ¿vos entendés que en el hogar no podía quedar?, que yo tenía que, a ver, no, pero... después, a ver venía de visita y decía a ver, hacé lo que me hiciste a mí, vas a ver que a estos se les terminan todas las pavadas. Claro. Lo sufrí, porque yo sabía que, lo que podía mandar al chiquilín, pero yo tenía que pensar en el resto de los chiquilines. Y son esos límites y esas decisiones que vos tenés que tomar, no tenía otra, llamé a la mamá y le dije «Te vas con tu madre. Acá

yo te avisé que no podías faltar el respeto de esa forma», estuvo por pegarle a la funcionaria.

Vino la madre, se lo llevó. Después no sabés la que vivimos, porque aparte era, se iba, por ejemplo, a la casa del amigo, aparte, seguía bajo nuestra responsabilidad, o sea, que ay, madre querida, yo dije ay, me pasó tantas cosas que no vaya a ser que a este le pase algo. Después se fue con la familia del amigo, hicimos, trabajamos todo y pudo egresar con la familia del amigo. Pero esas decisiones que vos decís ta, le dije a la madre, y que muchos no la conocen, porque vos estás todo el día ahí, ponele, y te vienen en el turno de la noche, están unas horas con los chiquilines y creen que, pero digo, todo lo que sucedió, es muy difícil poder transmitir. (Educatora 4: 250-253)

Principios negativos

Dewey (2004), en su conceptualización de la experiencia educativa, sostiene que existen algunas situaciones que son antieducativas.

Tanto adolescentes como educadores hacen referencia explícita o implícitamente a la humillación como una práctica que debe evitarse. No humillar emerge como un principio negativo de la metodología de acompañamiento educativo.

Creo que nadie debe humillar, como yo he visto, las humillaciones que los adolescentes sufren. Es el maltrato verbal, aunque no le pegue una cachetada, no importa. Y yo he visto en nuestra institución que a los chicos les dicen los pichis, por ejemplo. Es brutal. (Educatora 2: 127-127)

tuve un episodio acá que una educadora, porque yo me zarpé y estuve mal, porque le dije la concha tuya, no sé qué, y fue la única que me pegó una cachetada, pero me pegó nada más porque yo me zarpé, ya era casi mayor, 17 tenía. (Adolescente h12: 56-56)

Autoestima cero, no tenía, tenía a una vecina nomás, su mamá tenía su pareja, tenían la casa, estaban sus dos hermanos con la mamá y, sin embargo, como él era conflictivo, él cuestionaba, en realidad, como cuestiona cualquier hijo, la mamá y su pareja no lo aceptaban y él no confiaba en nadie. Te desafiaba minuto a minuto. Pero lo único que él esperaba era que terminaran despreciándolo. Entonces, empezamos a trabajar eso, «Esta es tu casa hasta que vos egreses o te vayas, y en realidad, a ver, nadie acá te va a echar», empezamos a trabajar todos los días esas cosas. Él decía «Me voy, me voy a tirar debajo

de un ómnibus», teníamos el corazón en la boca, más allá que tenía psicólogo, psiquiatra. Esas cosas las hacía permanentemente. (Educadora 4: 121-121)

No naturalizar

Asumir la situación como natural cuando no lo es aparece como uno de los efectos en los educadores y en los adolescentes al exponerse de modo sistemático a situaciones de sufrimiento del otro.

para mí el gran tema es cómo plantarse frente a cualquiera de ellos, negándose a naturalizar esa situación. Pasa mucho cuando trabajamos que naturalizamos la situación, se instala como una lógica de funcionamiento, que lo es más conveniente para nosotros como funcionarios, como trabajadores, y nos vinculamos con los gurises desde ese lugar de naturalización. No naturalizar la situación, identificarla como una situación que había que restañar, que había que sanar, y construir la mejor situación posible. (Educador 6: 57-57)

El hábito y la rutina, que es una característica típica del funcionamiento de los hogares, y la reiteración de situaciones dolorosas son dos factores que impactan en la naturalización de la vulneración de derechos, lo que reduce la potencia de las acciones profesionales para transformarlas.

El adolescente inscripto en la trama de relaciones familiares

Que el adolescente lleve mucho tiempo institucionalizada no significa que no tenga familia. Esta asociación es recurrente, junto a la identificación de la familia como un agente de vulneración de derechos, atribuyendo sin distinción esa calificación sobre todos los vínculos familiares de los adolescentes.

Después las familias, en uno de los hogares no se trabajaban las familias, los gurises tenían familia. Yo no te digo que los egreses con la familia si de repente no se dan las condiciones, ¿pero el vínculo? (Educadora 4: 217-217)

Sí. Son diferentes los gurises, y las oportunidades son diferentes. Cada uno es diferente y en eso uno tiene que enfocarse, cuáles son las habilidades de cada uno y trabajar para desarrollarlas. Es necesario agudizar la observación, porque de repente un

chiquilín es tímido y no habla de sus cosas, pero vos tenés que observarlo a ver qué es lo que él está pasando. Identificar por qué y con quién tiene más afinidad, ¿cómo se vincula con los demás adolescentes y adultos? (Educadora 4: 223-229)

La lectura de la situación familiar es una tarea que educadores y adolescentes deben realizar en conjunto. Técnicas como las cartografías de vínculos, las líneas de tiempo o los familiogramas permiten armar una narrativa sobre la inscripción familiar de los adolescentes.

Era como todo niño, rebelde. Y si quería algo hasta que no lo consiguiera no paraba, era yo, la Chuqui. Y yo... confianzuda, confianzuda, casi cuando me fui. Yo qué sé, en el sentido de a veces decía una cosa y era lo opuesto. No sé cómo expresarlo, como te dije, soy una chica rebelde, soy loca. (Adolescente m9: 17-17)

Les dije «si yo voy a ir al liceo va a ser al pedo, porque no estoy en los cabales para poder estudiar correctamente. Yo tengo que ir a un lugar donde mi capacidad concuerde con las actividades». (Adolescente m9: 165-165)

La ampliación de los vínculos familiares y de los lazos fraternos resulta una estrategia de reconocimiento del adolescente como sujeto inscripto en un conjunto de relaciones consanguíneas y afectivas que lo preceden. La institucionalización parece conspirar contra ese incremento de las relaciones sociales, ya que realizar actividades a la interna del hogar, promoviendo los vínculos entre pares de la institución, está privando al adolescente de activar o profundizar relaciones con otras personas de su contexto afectivo familiar. En una interpretación de los dichos implícitos de los educadores parece que una razón para hablar poco de estos asuntos es evitarle un dolor más. Esto puede tener un efecto a corto plazo, pero no se puede sustraer a los adolescentes de las situaciones que les toca vivir.

Protagonismo del adolescente

En el relato de muchos adolescentes parece que el protagonismo es efecto de la beligerancia y de la pelea por resistir la imposición del mundo adulto. Parecen decirnos que pelear es un modo de participar en las decisiones.

las niñas estaba protestando, escuchaba, y veo que la educadora le decía: «¡¡Pero ponete esto!!» (Educadora 2: 109-109)

En ocasiones, la participación activa de los adolescentes es efecto de la imposición arbitraria, una reacción ante esa discrecionalidad de los adultos.

si te las eligen y te las designan, después podés chocar con eso de que no te sientas a gusto y termines perdiendo el tiempo y dejando cosas porque otro las elige pensando que es lo mejor para vos, sin escucharte realmente qué es lo que vos querés... (Adolescente h2: 67-67)

siempre fui muy conflictivo, muy de ir al choque, desde un inicio. A mí nadie me cortaba el pelo, a mí nadie me ponía ropa que no quería. Por más que tuviera que estar horas y horas peleando y gritando y llorando, esa forma de manejarlo no era la mejor, porque después, obviamente, terminaba perdiendo otras cosas. Pero en ese sentido siempre tuve bastante como poder de decisión, obviamente, había cosas que no las podía elegir por más que me quisiera retobar, no las iba a cambiar. Pero sí, tuve la suerte de estar en lugares donde realmente se escuchaba, había gente realmente interesada en escuchar, así sean la minoría, que, lamentablemente, es lo que pasa en todos lados. (Adolescente h2: 67-67)

La participación protagónica del adolescente en la construcción de sus proyectos personales, familiares y sociales es un asunto de derechos. El artículo 12 de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño establece:

Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño.

Con tal fin, se dará en particular al niño oportunidad de ser escuchado, en todo procedimiento judicial o administrativo que afecte al niño, ya sea directamente o por medio de un representante o de un órgano apropiado, en consonancia con las normas de procedimiento de la ley nacional.

El derecho a la participación tiene distintas aristas que deberán considerarse, ya que la comprensión de la situación en la que está inserto —formarse un juicio

propio— es un requerimiento para que pueda expresar opinión y resolver sobre asuntos claves de su vida actual y de su proyección de futuro. Por ello, se enfatiza en el derecho a ser escuchado, y que su opinión sea tenida en cuenta, de hecho el protagonismo lo ubica como actor clave en los procesos de toma de decisión, lo que incluye la negociación conjunta con los adolescentes para tomar algunas medidas, como podrían ser los traslados a otros centros, el egreso, el retorno al medio familiar.

Tal vez esto no lo tendría que decir, pero una de las cuestiones que para mí fue determinante es tratar de verlos a ellos como cualquier gurí de su edad que qué es esperable para ese gurí, sin tomar en cuenta la situación institucional. Preguntarme ¿es esperable para ese gurí que ande en bicicleta? Entonces, yo tengo que asumir un riesgo, pero en el marco de lo institucional prefiero administrar el riesgo. Lo mismo con el tema de los bailes, dejarlos ir era una decisión bastante riesgosa. E instalábamos una negociación con los adolescentes. Y negociar el riesgo es que nos brindaran también a nosotros elementos de seguridad, y uno de los elementos de seguridad era que fueran confiables en lo que nos transmitían. (Educador 5: 31-35)

La idea es que lo hagan. De alguna manera vivenciaban el otorgamiento de esa confianza, no les quedaba otra que devolverlo. Conforme ellos confiaban en nosotros y nosotros confiábamos en ellos, el proyecto se encaminaba solo. Entonces, había que administrar el riesgo. Administrar el riesgo no era otra cosa que administrar la confianza, y en la confianza estaba la negociación y los acuerdos. «Si vas a ir a bailar, está muy bien, pero nosotros no queremos que te vengas a las tres de la mañana, te quedás en el baile hasta que termine y salís de día.» Te estoy poniendo ejemplos bien cotidianos que tal vez los haríamos con un hijo nuestro. Decirles «Bueno, ustedes van al baile y después se me toman un taxi. Y yo me quedo tranquilo». ¿No lo haría con un hijo? Lo haría con un hijo. Por eso digo, esto no sé si lo tengo que decir, pero, en definitiva, es llevarlos a ellos a una situación normal. Sin perder de vista la institucionalidad, pero lo más normal posible. (Educador 5: 31-35)

Cuando los adolescentes expresan la negativa a seguir participando en proyecto de egreso, y dicen «No aguanto más esto», «No quiero seguir» como expresiones de malestar en general no son escuchados.» Seguir o no participando del proyecto es una disposición de los profesionales donde paradójicamente los adolescentes tienen poco que decir.

[¿Cómo hiciste vos para sostener el trabajo educativo cuando el adolescente dice que no quiere más?] Aguantando. Resistiendo. (Educadora 1: 73-73)

está de más que vaya a una residencia, la chiquilina encara. (Educadora 1: 73-73)

Ella deja siempre claro hasta dónde sí y hasta dónde no. (Educadora 1: 93-93)

Estaba en una casa con 29 chiquilines. Yo de mañana, sola, yo y mi alma. Los levantaba, «Vamos a desayunar», ponía toda la mesa, encaraba el desayuno, daba la medicación. Les decía «Chiquilines, yo tengo que cocinar, si no, no comemos, ayuden, porque no comemos, vayan a jugar al campo». Habíamos hecho una canchita de fútbol, que por una de las ventanas, que eran alargadas, eran rectangulares, los cuidaba, cocinaba y en la cancha, los veía. Y de repente, salía a la puerta y pegaba el grito «¡Miren que estoy acá!». «Sí, tía, ¿precisás algo?». «No, gracias.» Y, si no, llamaba a alguno «Vení, ayudame» con cosas. Y así los fuimos educando y educando. (Educadora 3: 43-43)

Lo que más me complicó fue vivir sola en una residencia... Creo que hay que saber manejar las libertades, porque estás en el hogar y, por más que no te den pelota, uno está siempre acostumbrado a avisar a todos lados dónde va o qué va a hacer, o mismo pedir permiso, ni siquiera avisar. Tenía 17 años y avisaba que me iba aun cumpleaños: «Me trae fulano, me quedo en lo de mengano, no sé qué», y que te den el permiso. Entonces, vivís sola y todo eso desaparece, y ahora que no tengo que pedir permiso, te puede descarrillar. En un hogar, de última, es la responsabilidad del educador, que a veces se niega a que salgas, te dice que no vayas, pero por un tema de responsabilidad. Cuando vivís en el hogar lo odiás, pero cuando vivís sola llega un momento en lo extrañás, un poco lo extrañás. (Adolescente m7: 34-35)

El egreso del hogar para algunos de los adolescentes conlleva la pérdida de un espacio de referencia cotidiana, educadoras que están disponible las 24 horas del día. El pasaje a los programas de acompañamiento al egreso significa que se muden a un espacio de convivencia colectivo, como una residencia estudiantil; una referencia educativa más pautada por encuentros planificados en días y horarios preestablecidos. Ello contribuye a que los adolescentes asuman progresivamente la toma de decisiones cotidianas sin la mediación de un adulto que regule de forma permanente. Ese cambio, principalmente en los primeros meses, requiere de un

reacomodo de los adolescentes a una dinámica de vida cotidiana donde toman muchas más decisiones de las que toman en el internado.

Vivir sola es difícil, cuesta el orden, extrañas el orden que tenías, hasta que no encontrás el orden tuyo, que primero disfrutás, hacés mucho despelote y después decís «Bueno, ta, no», tenés que tener un límite o un orden. Vas probando, yo creo que lo encontrás probando, desde tomarte un ómnibus, de ir a un lugar solo, porque nunca te pasaba, a todos los lugares que ibas con alguien, hasta, no sé, lo que te digo, tomar en un vaso y lavarlo en cinco días. O no sé, o no lavarte la ropa y no tener ropa limpia, que eso es una pelotudez, pero ta, en el hogar no lo hacés vos. (Adolescente m7: 36-39)

Mi estadía en el hogar fue con más problemas con los adultos que con los internos. Yo automáticamente tomé una posición de liderazgo en el hogar ante los chiquilines. De alguna forma ellos veían, no sé por qué, que yo podía liderarlos en ciertas cuestiones, y me consultaban a mí. Lo mismo, yo acaparaba a los más chicos, porque podían ser mis hermanos, y ta, los más chicos muchas veces son los que más sufren. Me enojaba muchísimo cuando los más grandes, bueno, una vez, yo soy una persona superpacífica, me agarré a las piñas con un muchacho. (Adolescente t10: 67)

Uno, cuando es chica, mucha voz no tiene, o sea, si te dicen «Hacé esto», es esto, si te mandaban en penitencia, ibas en penitencia, yo qué sé. Un ejemplo, si te decían «Te comés todo el plato», te comés todo, o sea, eso es lo mínimo, ¿no? (Adolescente m9: 55-55)

En algunas circunstancias, la promoción de la participación de los adolescentes se produce en un contexto de exigencias institucionales en que los márgenes de toma de decisiones están limitados por circunstancias exógenas a la relación socioeducativa entre el adolescente y los profesionales. El principio de realidad entra en juego con radicalidad, en tanto debe optarse entre situaciones que no son elegidas de forma genuina, sino atendiendo a criterios más precarios, como puede ser la opción más favorable o la menos perjudicial. Es interesante, ya que expone a hechos de la vida a los que todos en algún momento nos vimos enfrentados, lo que rompe la artificialidad de muchas prácticas del sistema de protección. Optar por lo mejor entre lo posible es un aprendizaje significativo.

La puesta de límites y un encuadre claro de parte de los educadores establecen condiciones que ayudan a los adolescentes a organizarse. Como ya mencionamos, establecer como regla que los adolescentes en el hogar tienen que estudiar algo y hacer un deporte lleva a marcar pautas claras de relación.

Y esa actitud de estar, de que vos a veces decís lo que te gusta, pero ta, andá a saber si te lo consiguen. Ella una vez que vos decías lo que te gustaba, hasta no conseguirlo no se frenaba, recursos, pedidos para acá, para allá, te acompañaba, y a mí me hizo hacer el curso de deportes, que fue lo que después me dio salida laboral un año antes de que me tuviera que ir del hogar, me cambió la cabeza. (Adolescente h2: 77-77)

Un modo de estimular la participación social del adolescente es confrontarlo, tratando de sostener el principio de realidad, que lo ubique en situación, y generando acciones para que asuma protagonismo en su vida. El educador es un actor de reparto de la escena educativa, uno que sostiene y genera condiciones para que los adolescentes asuman su lugar.

Y si vos no te hacés cargo de tu proyecto de vida, cómo va a ser tu casa, tu espacio. Si no pagás la luz, no tenés luz. Punto. Y la vida es eso también. Es importante generar habilidades directas e indirectas para la vida, no solo el tema de que aprendieran a freír un huevo y a hacerse un arroz. Fundamentalmente generar el cuidado de sí mismo y generar el compromiso para prepararse. (Educador 5: 121-121)

En esta cuestión del protagonismo es importante pensar el lugar que tenemos en la vida de los chiquilines, debemos saber nuestro lugar en su vida, independientemente de que generemos muy buenas relaciones, somos un momento pequeño en la vida de los adolescentes. Por eso tenemos que trabajar para que ellos asuman lo que les toca. (Educador 6: 81-81)

Un aspecto que mencionan algunos adolescentes y educadoras es que la atención singularizada, los espacios de escucha y reflexión, y tener en cuenta siempre su opinión puede suponer una exacerbación narcisista con efectos negativos, ya que en otras instituciones no van a contemplar lo que piensan. De hecho, uno de los adolescentes lo expresa de forma simple: «Estar y ser importante, pero no tanto» (Adolescente h6: 125-125). Esta situación puede ser entendida como

condescendencia, un efecto compensatorio ante adolescentes a quienes casi todo les fue expropiado (Rodríguez y Silva Balerio, 2017). Igualmente, y considerando la situación histórica y sistémica de un formato institucional que arrasa con la voluntad, se debe tratar de situaciones excepcionales.

Muchas veces decimos que el adolescente tiene otras referencias. Claro, porque si vos como educador no te convertís en referencia, y no tiene otras referencias, ¿quién es la figura adulta? Ahí tenés un problema, se puede generar un vacío, que está complicado para proyectarse, pero cuanto más lo pienso, tenemos que trabajar para ser una figura de paso y lo menos identificable posible. El protagonista es el adolescente, hay que generar las condiciones para que asuma. Es algo contradictorio. (Educador 6: 81-81)

Yo era media insoportable. Lo que pasa es que si no te hacés escuchar, así sea un mero intento, hacen lo que quieren contigo. Tenés que intentarlo..., es complicado, es que madurás de golpe. Pero no lo veo como una mala experiencia, al contrario. Desde mi vivencia, es lo mejor que me pasó, capaz que para otro es lo peor. (Adolescente m7: 138-138)

Con una amiga llevamos el liderazgo de todos, pero ¿por qué?, no porque nos hiciéramos las vivas, porque en mi experiencia si no hacés eso, te pasa lo otro. (Adolescente t10: 167-169)

Un aspecto central, que no podés perder de vista es cómo se tratan entre ellos, su vocabulario, las relaciones entre compañeros. Creo que eso es lo que uno debe de transmitirle, si uno está presente en esas cosas, de alguna manera los ayuda y ellos ayudan a otros chiquilines también. Hacerlo por ellos y sus pares. (Educadora 4: 119-119)

La implicación de los adolescentes en las decisiones sobre su trayectoria de vida está contemplada como un derecho en el artículo 12 de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño. Los modos de llevarla a la práctica pueden ser muchos, lo indiscutible, desde un enfoque de derechos humanos, es la necesidad de hacerlo.

Autonomía del sujeto

Enlazado con la noción de protagonismo emerge la aspiración de autonomía del sujeto como principio organizador de la metodología de los hogares en el trabajo con

los adolescentes. Una de las formas en que los adolescentes incrementan su autonomía es mediante la adquisición de conocimientos y saberes que les permiten resolver situaciones. Este es un aspecto crucial de las prácticas socioeducativas: poner en juego contenidos culturales de valor social.

La educadora me decía traeme tu currículum, le llevaba el currículum, lo revisábamos y mejorábamos, pensaba conmigo lugares donde postularme. Entonces, todo eso, hasta el día de hoy, me ayuda a buscar trabajo y consigo fácil, es como que si termino un contrato en un trabajo, no me angustio, sé que voy a encontrar porque logro organizarme. Después, también ella me ayudó por ejemplo a hacer surtidos, no comprar todos los días, ella como me enseñó pila de cosas que hasta el día de hoy las aplico todo el tiempo. (Adolescente m11: 211-211)

La autonomía se configura si se estructura socialmente hacia afuera, que haga un recorrido afuera del INAU, que hay una realidad afuera que te permite vincularte con otros, con otras y que en esa vinculación van a ir generando ese proceso de autonomía progresiva. Que supiera cómo moverte en un hospital, porque División Salud se terminaba. Vos ibas a División Salud y ya sabían que eras de INAU, y ahí, ahí te aseguraban que alguien te iba a ver. En el hospital, no. (Educador 5: 21-21)

para un educador social su obligación es que el chiquilín vaya superando etapas, preparándolo para egresar. En cambio el otro educador solo quiere que coma bien, que se porte bien y que no repita la escuela. (Educadora 2: 45-45)

cada uno puede tener un poco más de independencia, autonomía, es como que ya te conseguís tus cosas, es diferente. (Adolescente h2: 61-61)

es un proyecto de autonomía progresiva, me ayudó a esto, a poder concretar realmente, llevar a la vida, a la realidad, a la sociedad todos los logros que yo había podido hacer, seguir cultivándolos y de a poco ir como traspasándolos al afuera. (Adolescente h2: 83-83)

El egreso es un punto de conflicto. Genera temores en los adolescentes y en los educadores. Y el temor simplemente es una trampa emocional, no hablar de eso, a no meterse en el tema, y eso es lo que genera después estos dolores de la institucionalización de los gurises. Cuanto más permanecen con nosotros sin hablar de futuro, la salida es más dolorosa. (Educador 5: 5-5)

El proyecto del hogar nos permitió darle seguridad a los procesos de autonomía y darle seguridad a los procesos de egreso. Un elemento que para mí fue interesante en cómo pensarlo en ellos, que eso sí fue un descubrimiento, para mi gusto, interesante, es que cómo pudimos colocar esta mirada socioeducativa de proceso en ellos y que ellos pudieran ver que eran proceso. (Educador 5: 21-21)

Soltar las amarras con las instituciones de protección es un momento clave, cuando el adolescente pueda separarse y tomar distancia, para conectar consigo mismo, con sus vínculos familiares y fraternos y con la sociedad. Ese proceso debe iniciarse en el hogar, administrando esa confusión gigantesca que significa apuntalar el crecimiento de ese otro sin reeditar el abandono.

«No vamos a venir a buscarte un día acá y llevarte para otro lado, vamos a trabajar en un proyecto juntos, un proyecto que vas a construir vos», y ahí venía la segunda etapa, que te vas a detener en todos estos puntos, le dábamos una especie de guía para que él pudiera irse, ir madurándola, que tenía que ver con un montón de áreas de interés, donde colocábamos no solo las salidas que esperábamos que él pudiera pensar en el futuro y priorizar las cosas son importantes para el disfrute de la vida. Que fuera colocando todo eso también en la transmisión de las posibilidades futuras cuando él fuera independiente. Porque nosotros ahí encontramos una veta, que era interesante para trabajar el tema de la autonomía, que era los alcances que iba a tener para él la autonomía. Hoy acá esos alcances están recortados, porque vivís con un otro que, de alguna manera, te delimita tus alcances. (Educador 5: 65-65)

Un caso maravilloso fue cuando trabajamos con unos hermanos en una vivienda asistida, y en un momento ellos decidieron no seguir con nosotros para, de alguna manera, romper. Se terminó aquello que nosotros le podíamos brindar en su proyecto de vida para darles seguridad y en un momento decidir hasta acá llegamos. Ellos nos ponían el límite al trabajo socioeducativo. (Educador 5: 67-67)

La autonomía es entendida por algunos educadores como crear condiciones de seguridad, y que los adolescentes ganen en solvencia para resolver aspectos de su vida.

pequeños eslabones de seguridad en el vínculo para poder decirle a un chiquilín: «Hacete cargo de tu vida». (Educador 5: 81-83)

Después está esa práctica jodida, que deja a los adolescentes a la deriva, con 18 o 19 años. Pero no nos queda otra, yo entiendo que no nos queda otra y también entiendo que estos chiquilines necesitan más apoyos porque han sido muy dañados por la institucionalización. Tenemos que achicar los tiempos de institucionalización, porque los daños son terribles. Pero no quiere decir eso que no pensemos «Egresar sí, ¿pero cómo?», y ciertos niveles de cuidado tenemos que tener. (Educador 5: 81-83)

la construcción de procesos de autonomía significa un proceso de estructuración personal, en los aspectos internos y de sostén afectivo, y en la construcción de hábitos y de habilidades. Incluso en aspecto básico, como el cumplimiento de las reglas del hogar: «Si no colaborás, mal, está todo mal. Tenés que colaborar, tenés que ser parte protagónica de este proyecto». (Educador 5: 119-119)

¿Es posible una autonomía del adolescente por fuera de las reglas de funcionamiento social caracterizado por las desigualdades estructurales? Esta interrogante apunta a un aspecto central del proceso de acompañamiento de los adolescentes, que es el equilibrio fino entre apoyarlo y la dependencia, o dejarlo crecer, ensayar equivocándose y el abandono.

Esto de la autonomía tiene que ver con entender que las instituciones están compuestas por personas, que tenés que aprender a vincularse con ellas y con las instituciones, y aceptar que las instituciones te configuran. Un debe es la construcción política de los chiquilines. No lo tenemos en cuenta, y en realidad es muy contradictorio al discurso que tenemos. Y yo quiero que labore, entonces, voy a mandarlo a McDonald's, aunque lo exploten, y le hagan cualquiera, porque tiene que trabajar. Es contradictorio. Porque ser libre puede significar estar en la calle. Transa del capitalismo. (Educadora 1: 25-33)

Nada de esto es posible si no se apuntala la práctica profesional en el deseo del adolescente, o en la búsqueda sostenida de una actividad que lo active, identificar algún motor que lo estimule a realizar los arduos esfuerzos que un adolescente que vivió muchos años institucionalizado debe hacer para ganarse una posición en la sociedad.

Yo creo que tenía que ver con que los chiquilines demandaban volver con su familia, esto tenía que ver con un sufrimiento por el encierro. Aunque no sé si tenía que ver con

identificar el daño y la afectación del encierro, sino, en todo caso, con la familia, quería intentarlo, tenía la fantasía, la intención, y en algunos casos, no pasaba de la fantasía, porque no había retorno del otro lado, pero había una voluntad y un deseo de retornar. (Educador 6: 37-37)

La búsqueda del placer activa las pasiones alegres en el proceso de acompañamiento de los adolescentes en los hogares. Como sostienen Parodi, Pastore y Silva Balerio (2021: 84):

la normalización ejercida mediante la imposición de una estructura de obediencia es más frecuente que la búsqueda del placer. La práctica socioeducativa en contextos de encierro legitima el poder de unos adultos que imponen una regulación sobre la vida cotidiana de los otros.

En ese contexto de relaciones de afectación donde el sufrimiento es un componente persistente de las prácticas profesionales e institucionales incorporar el «placer como una dimensión de la práctica educativa altera las coordenadas de ejercicio tradicional de la educación» (ib.).

tenía muchos momentos muy buenos, muy lindos, de mucho placer. Me daba placer ir a jugar al fútbol, en ese momento, cuando yo recién entré al hogar, tenían play y jugaban al play los gurises, y ahí aprendí a jugar al play. No sé, a veces mirar algo en la tele, de chico no miraba mucho, pero ta, de grande, ya cuando pasé al otro hogar, me encantaba sentarme a mirar un partido de fútbol un fin de semana de mañana. Bueno, comer, siempre estaba bueno comer. Y ta, pero mucho estar con los compañeros, algo que en ese momento me daba mucho placer, cuando era chico, porque ta, no sé por qué, como esa necesidad de jugar de mano, de ir al contacto, el juego de mano entre los gurises era salado y era algo que te divierte mucho siendo niño. (Adolescente h2: 49-51)

El placer de los educadores que trabajan con los adolescentes emerge como un aspecto significativo del proceso.

Yo realmente, y los equipos con los que he trabajado, en su gran mayoría, nunca voy a decir todos, nosotros realmente disfrutábamos mucho trabajar con los adolescentes y trabajar con los procesos que daban, de alguna manera, señales progresivas de éxito. Nosotros disfrutábamos muchísimo eso, muchísimo. Y creo que era el motor, yo voy a

seguir sosteniéndolo, donde lo diga. Hay que ser fríos, no te podés, hay una etapa necesaria de frío en esto de aquello del afecto que no te paralice, porque podés hacer terrible cagada, pero no concibo el vínculo, y esto lo he discutido incluso en la carrera, pero no concibo el vínculo socioeducativo si no hay un componente afectivo. (Educador 5: 93-93)

Los compañeros que trabajaban en el equipo tenían que querer estar ahí, tenían que querer. Y tenían que aprender a entender que lo que les pasaba a ellos y lo que les pasaba a ellos con nosotros no era una reacción a nosotros. (Educador 5: 95-95)

Me preocupaba que ella lo viviera a pleno, porque era su noche y no se iba a repetir nunca más, los 15 años se cumplen una vez, por más fiestas que puedas tener en tu vida, la de 15 es una sola y se acabó, no hay otra igual. (Educadora 3: 81-81)

Desde ese lugar trabajo y trabajé siempre, hago lo que me gusta cada día a día, minuto a minuto, que vas sintiendo placer. Placer porque de alguna manera, si no es uno es el otro, más allá de los conflictos, porque no todo es color de rosa, vas como teniendo esas, te vas alimentando, te van devolviendo esas cosas que no tienen precio, no tienen precio. (Educadora 4: 53-53)

Por tanto, un modo de despliegue metodológico en el trabajo con los adolescentes institucionalizados indica la pertinencia de enlazar el protagonismo, la autonomía, el deseo del adolescente y la búsqueda del placer para construir y sostener proyectos de desarrollo personal.

Red social y cultural

La tarea más relevante del internado —junto con la construcción de las estructuras vinculares— es instaurar una red social y cultural en la que los adolescentes participen de modo activo. La participación activa en la vida social incide en las oportunidades de anudar relaciones sociales y culturales que los nutran de aprendizajes valiosos. Asimismo, instaurar una red social y cultural con cada uno de los adolescentes contribuye a desmontar el aislamiento social, que es uno de los efectos más nocivos y perversos de la internación.

A partir de las evidencias que recogemos de los adolescentes y los educadores, el hogar es una esfera de aprendizaje que cumple una función relevante en la preparación para la vida social. Los profesionales que asumen roles de cuidado y promoción en los hogares tienen un papel determinante: producir estas condiciones de aprendizaje valioso que sean canjeables en la vida social. De lo contrario, se reproduce un modo endogámico sin valor social, o que solo tiene validez en otras instituciones de encierro.

Si vos al chico lo incentivás para que tenga contacto social, porque es ahí donde va a aprender las normas de la convivencia, la convivencia no la va a aprender exclusivamente adentro de un hogar. Educadora 2: 71-71(0)

tíralo al mundo, dale los instrumentos, las herramientas para que tenga con qué interactuar con otros, cuando se habla de valores también me pregunto a qué nos referimos, pero sí el respeto hacia el otro y el respeto hacia la libertad del otro. (Educadora 2: 71-71(0))

En los relatos de los adolescentes y las educadoras queda claro que la conformación de una red social de sostén de los proyectos de los adolescentes solo es viable si se produce una amplia participación en muchas y diversas instancias de las políticas públicas. El acceso a la salud, la educación, el deporte, la cultura, la recreación, las prestaciones sociales y a servicios especializados para problemáticas específicas, como consumo problemático de sustancias psicoactivas, atención especializada a situaciones de maltrato, abuso o trata, es parte del proceso de integración social de los adolescentes. También las relaciones familiares y fraternas con amigos, compañeros, vecinos, que conforman un espacio de relación que da sustento y sentido a la existencia.

Mucho vínculo social amigable no tenía, empecé a salir más. Mientras hiciera las cosas bien y ellos supieran realmente dónde yo estaba, para tener un cuidado y para cuidarme, nunca tuve ningún problema. (Adolescente h2: 29-29(0))

entrar a un proyecto de autonomía progresiva me ayudó a concretar realmente, a llevar a la vida y a la sociedad todos los logros que yo había podido hacer, seguir

cultivándolos. El hogar es como sociedad ahí adentro, donde no te va a faltar nada, vos sabés que va a estar todo. (Adolescente h2: 83-83(0))

un vecino pescador, que vivía a dos casas, me invitó a su casa, me prestaba sus cañas, me llevaba, iba a pescar embarcados, y sabía que era de INAU y sin embargo, eso, ¿ves?, hoy por hoy lo veo como algo tan común. (Adolescente h5: 131-131(0))

En el hogar se busca generar el punto de partida, llegabas y teníamos que generar un punto de partida nuevo, los gurises venían de una desestructuración social importante. Empezamos a organizar una estructura social para poder transitar nuevas instancias, nuevos recorridos, nuevos trayectos, pero, por sobre todo, para transitar una propuesta de vida personal. (Educador 5: 5-5(0))

fue generar el proceso asociado a los recorridos internos y externos. Permitir conocernos, si no, conocer los intereses y que vos nos conozcas a nosotros y conozcas de nosotros qué es lo que pensamos cuando decidimos trabajar contigo. Me cuestionaban mucho el manejo del concepto de estructura. Creo que hay una estructuración social necesaria que cada uno tiene. La generación de estructura social te la generan aquellos más cercanos. (Educador 5: 123-123(0))

empezamos a trabajar en las reconstrucciones de los vínculos, entre otras cosas, porque las soledades que transitan los adolescentes. (Educadora 1: 3-3(0))

pero una gurisa que tiene todos sus hermanos, están institucionalizados, se conocen, pero la gurisa transitó años por el sistema de protección sin que nadie le pregunte si tenía ganas de encontrar a sus hermanos. (Educadora 1: 5-5(0))

Yo ahora perdí [está encarcelado] y perdí muchos contactos. Sé que tengo mucha gente que me va a dar una mano, pero no me gusta molestarlos, ellos están en la de ellos y yo estoy en la mía. Yo no estoy por la culpa de ellos acá, yo robé por las mías. La educadora me decía «Te estás matando, vas a terminar en cana». (Adolescente h4: 99-99(0))

Yo creo que el entorno ayuda, que te cruces con gente, los programas de preegreso son bases. Mientras vos estás en el hogar recibís consejos, pero no conocés esa responsabilidad de trabajar, de estudiar, de ser mayor. En ese proceso de hogar sos un niño, un adolescente. Creo que no todos acceden a una oportunidad de preegreso y por eso también hay mucha gente que no puede seguir con su vida, no puede estudiar,

aunque lo quiera, porque tiene que salir a laburar y tener otro trabajo. (Adolescente m7: 63-63(0))

Podemos entender este trabajo como un espacio de producción de alianzas, asociado a la capacidad de empatizar y de vincularse, que es imprescindible. La capacidad de generar alianzas en el más amplio sentido de la palabra y de ser empático es absolutamente decisiva para vivir en sociedad y construir lazos de interdependencia que viabilicen la vida con los otros.

En cierto sentido, es operar a favor de la justicia social, y como señala uno de los educadores «lo que había era una situación injusta y que debía restañarse» (Educador 6: 57-57(0)). Se trata de romper el *pactum ad excludedum*, el pacto de exclusión de la modernidad del que habla Baratta (1995) para, como él mismo señala, construir una alianza mestiza, donde todos estemos incluidos. Ese proceso es realizable incrementando y diversificando la participación en las más diversas instancias de lo social.

Vínculo socioeducativo como eslabón de la relación con la cultura y la sociedad

En los hogares, crear vínculos es una tarea básica para desplegar prácticas de protección. El vínculo que se propone es educativo y social y, por las características de cohabitación entre adolescentes y educadores durante muchos años, también tiene condimentos parentales. De hecho, voces como tía, mamá, madre, mama, o papá, papa, papo o tío son recurrentes en los modos de enunciación de algunos de los adolescentes sobre los educadores. Como reacción, otros reniegan con vehemencia de estas formas de nombrar, y ponen el foco en que se trata de una relación laboral, que el cuidado es a cambio de dinero. Es un vínculo complejo y problemático tanto para adolescentes como para educadores. Compartir la vida colectiva o, como sostiene Martínez Rivera (2020), trabajar donde otros viven no es una situación diáfana. Está plagada de opacidades, ambigüedades, contradicciones y sensaciones confusas para todos los involucrados.

Ello se amplifica porque el sistema de protección está desprofesionalizado, muchos de quienes ejercen como educadores no están preparados para la tarea. Como ciudadanos neófitos de las implicancias de este trabajo lo asumen y van aprendiendo. Algunos con gran pasión construyen esa tarea y lo hacen su oficio colocando mucha energía física, libidinal y reflexiva al estudio y el trabajo. Otros, en cambio, afincados en sus convicciones personales y prejuicios sociales, encarnan y difunden el odio social hacia estos adolescentes (Winnicott, 1991). Como señala uno de los adolescentes sobre el hogar donde vivía

te trataban mal y hacías lo que querías. Toda mi vida fue a golpes, entonces, yo estaba acostumbrado, a mí me golpeabas y yo hacía peor. Y en cambio cuando me mandaron a otro hogar te hablaban mucho, muchísimo. Yo me adapté a varios vínculos, digamos, entre comillas, y a varias situaciones. (Adolescente h12: 72-74).

La situación de muchos adolescentes es descripta por uno de los educadores de la siguiente forma:

Cuando te hablo de desestructurado, pienso en la ausencia de un proyecto de vida, ausencia total de un proyecto de vida. Cuando ellos perdían esta referencia esperable de la vida, de crecer con tu familia, eso ya no está más, entonces, al perder esa línea, esa línea que sostenía, teníamos que generar una estructura nueva que te permitiera partir de vos, ya no desde ese soporte que era tu familia, sino que el soporte pasaban a ser los chiquilines. (Educador 5: 7-7)

No es fácil de entender. Me acuerdo que uno de los ejercicios que hacíamos en Comunidad, eran parte del recorrido con los referentes, un acercamiento a la historia de vida del chiquilín. Había que tomar contacto con la historia real del chiquilín, lo que pasó. Y cuando los procesos de los chiquilines tenían algunos momentos de quiebre y las cosas salían bien, pero cuando ese momento de quiebre se colocó en «no podemos más con él». Ta, ya está, hay que pedir el traslado. (Educador 5: 97-97)

Son gurisas que pueden conectar lo teórico con su vida, con lo práctico. Y esto tiene una dimensión política, nosotros a veces subestimamos un poco a los adolescentes. (Educadora 1: 47-47)

El trabajo educativo se produce en una sociedad con un conjunto de condicionamientos, la infantilización de la pobreza marca las relaciones económicas de miles de familias, concentrando las peores formas de la desigualdad en la infancia y la adolescencia. La situación económica de las familias está asociada a los lugares de residencia, y los barrios donde existe mayor concentración de población en los primeros dos quintiles de ingreso registran peores indicadores de salud y educación. Estos aspectos son cruciales, ya que el sistema de protección se nutre de población marcada por la injusticia.

La institución me va a requerir que lo primero que tiene que aprender es a administrarse. Necesito que el pibe aprenda eso, entre otras cosas, para la subsistencia, y creo que ahí es lo más jodido, porque yo no le estoy diciendo tenés que trabajar en McDonald's porque está bueno el laburo, le estoy diciendo tenés que trabajar ahí para subsistir, y eso está salado. (Educatora 1: 113-113)

Otra educadora se ubica en posición de espejo en el que las adolescentes deben mirarse. Confiada en las capacidades de los adolescentes y de la sociedad:

encaminarlos en la vida de la mejor manera. Ya que no tuvieron otras cosas que, por lo menos, nos tengan a nosotros como ejemplo, como un buen ejemplo en su vida, para que sean personas de bien en el día de mañana. Cuando salgan a la calle y tengan que desempeñarse en la vida, que sepan hacerlo y que sea grato para nosotros saber que ellos están bien y en un buen lugar en la sociedad, o en estudio o con trabajo, pero en un buen lugar en la sociedad. (Educatora 3: 21-21)

Una educadora con una larga trayectoria en los hogares narra los cambios que se produjeron en las últimas tres décadas en relación con la adolescencia:

Antes yo decía o les pedías algo y venían corriendo: «Chiquilines, ¿vamos a agarrar una escoba?, ¿uno por un lado y otro por el otro?, porque, como verán, la casa, ustedes estuvieron jugando y ahora viene la tía fulana y miren, está fea la casa, ¿vamos a arreglarla un poquito?». Uno agarraba la escoba, el otro agarraba la pala y todos barríamos y todos limpiábamos, venía la tía del otro turno, estaba todo impecable.

Ahora no pidas nada, porque tenés que suplicar y ni suplicando vienen. Cambiaron, no sé si los derechos del niño tendrán la culpa, si serán malentendidos esos derechos;

¿habrán sido malentendidos por parte de los niños o fallará algo en nosotros que no los sabemos aplicar?

Pienso que te recalcan, sí, «Porque nosotros tenemos derechos». Y nosotros les decimos «Sí, tienen derechos, pero también tienen obligaciones», porque tienen obligación de ir a la escuela, y hay días que no quieren ir y no van.

Antes vos lo agarrabas de un brazo, «No, m'hijo, hoy es miércoles y es día de escuela, vos tenés que ir». Se perdió la autoridad. (Educadora 3: 47-54)

Encontramos de forma consistente que el vínculo educativo es clave en el proceso del adolescente dentro del sistema de protección. Sus logros educativos y de participación son coincidentes con la construcción de vínculos significativos con adultos que desplegaron prácticas de cuidado, y consiguientemente con adolescentes que se dejaron cuidar. Lo enunciamos sin la ingenuidad de creer que se trata de procesos simples, lineales y exentos de conflictos. Por el contrario, mucho del cuidado tiene que ver, como nos señalan las educadoras y los adolescentes, con la confrontación y el establecimiento de límites claros para organizar encuadres de trabajo así como reglas de juego para esa relación.

A continuación señalamos un conjunto de características del vínculo centrado en la práctica de reconocimiento mutuo entre adolescente y educador.

La mirada del educador construye la posición del adolescente, se ubica como alguien receptor de atención:

como que me vio ahí, capaz que un poco de iniciativa, mi voluntad. (Adolescente h6: 29-29(0))

Con pequeños gestos se dan cuenta que vos estás pidiéndole ayuda y se acercan, te dan un abrazo, te dan una buena charla. Están ahí, atentos, te muestran que te están viendo. Como niño siempre estás atento esperando cosas de los adultos. (Adolescente h2: 17-17(0))

yo creo que para generar cambios realmente en los chiquilines hay que generar un vínculo, un vínculo donde el chiquilín sepa que lo estás viendo, primero que nada, que lo viste, que lo puedas observar día a día. (Educadora 4: 107-107(0))

Una actitud narcisante, donde se reconoce la capacidad y las posibilidades de mejorar o superar la situación en la que se encuentra:

«Te vamos a dar esta oportunidad», sabía que no me la había ganado, vos te creés un poco de niño, fijate si soy importante. (Adolescente h6: 73-73(0))

Los educadores hicieron fuerza para que yo me quedara. (Adolescente m7: 23-23(0))

Cierta autenticidad en la relación con los adolescentes, el educador no se pone una máscara para vincularse, hay una cierta naturalidad en el ejercicio de su función social:

ser auténtico, estar en sintonía lo que vos decís y lo que hacés, si realmente querés enseñar algo, tenés que enfocarte en uno, porque todos están preocupados por lo que el otro hace, y se olvidan de uno. Vos hiciste algo mal, pero no, porque el otro educador hizo... Los niños son un reflejo de eso. (Adolescente h2: 69-69(0))

Compartir la vida cotidiana es una situación que permite compartir, hacer en conjunto, crear vínculo y enseñar:

Empecé a limpiar. Las chiquilinas empiezan a mirarme y empiezan a hacer conmigo. Y ahí empiezan, empezás un diálogo, siempre tuve un buen vínculo con las chiquilinas, nunca vi ninguna situación de violencia. (Educadora 4: 27-27(0))

Yo trabajo para los gurises, me siento en una cama a conversar, doblo la ropa con ellos, cocino, y eso no quiere decir que yo no tome las decisiones. (Educadora 4: 73-73(0))

Sin límites claros que encuadren el vínculo y las condiciones de trabajo en conjunto no es posible ayudar al adolescente.

[los educadores] eran muy cariñosos, pero, a la vez, sabían marcar el límite. Poder marcar un límite en un estado de comprensión y que el niño entendiera, ninguno tenía muy alto nivel educativo, pero tenían experiencia de vida. (Educadora 2: 57-57(0))

Uno de los materiales más relevantes en la experiencia de la institucionalización es enunciado por una de las adolescentes entrevistadas, que señala «los impactos que te dejan las historias de la gente con la que pude convivir ahí.»

Como adolescente vos decís siempre *tuve una vida de mierda*, pero entrás ahí, y empezás a conocer por qué está ahí otras personas y son cosas más feas de las que vos pensaste que hacen una la vida de mierda. Por ejemplo, violaciones, violencia, muerte, cosas que vos decís, «Sí, yo estoy mal, pero esa niña o ese niño, pobre». No sé cómo expresarlo, sentimientos encontrados, por un lado te tocaba el alma escucharlo y vos quejándote de que tenés una vida de mierda. ¿cómo se sentiría esa persona? Emocionalmente me marcaron muchas enseñanzas. Te sentías mal, estabas llorando, te aislaste, pero cuando se dieran cuenta estaban todas arriba tuyo, hasta que no te sacaran una sonrisa, no se te iban. Te pesadeaban para que te rieras. Ahí podés sentirte segura y que no vas a tener una traición por la espalda. (Adolescente m9: 191-195(0))

El vínculo es entender al otro y lo que hacemos con eso para ayudarlo a mejorar su calidad de vida. No es para todas las personas, ni para todos los educadores, saber lidiar con —e incluso tolerar— el sufrimiento del otro y la violencia. Brindar un entorno seguro para que adolescentes expuestas a la violencia y el abuso puedan sentirse seguras requiere de un conjunto de condiciones de relación social y de condiciones materiales.

Tiempo para confiar:

Te dicen que todo va a estar bien, que esté tranquilo. Más adelante vas agarrando confianza con ciertas personas, tomás el mensaje que te dan. Primero, no conocés a nadie, por más que te digan lo que quieran, no lo vas a tomar. Pero después de que vas conociendo a las personas, vas afianzando vínculos, vas confiando más en la palabra o en el consejo. (Adolescente h2: 15-15(0))

Escuchar al adolescente:

tuve la suerte de estar en lugares donde realmente se escuchaba, había gente realmente interesada en escuchar. (Adolescente h2: 67-67(0))

Respeto y no violencia:

Los educadores te hablaban bien, te trataban bien, te daban consejos, no me pegaron. Aunque después tuve un episodio que una educadora, porque yo me zarpé y estuve mal, me pegó una cachetada. (Adolescente h12: 54-56(0))

si a mí me tratás bien, yo voy a responder. (Adolescente h12: 72-72(0))

Encuadre claro para dar sentidos al vínculo educativo:

no había mucho misterio, lo primero que teníamos que hacer era generar el vínculo. En la generación del vínculo estaba esa necesidad de ir intercambiando para qué estamos, para qué vinimos, por qué nos mandaron, por qué nos acercamos. Había una rutina de parte nuestra de decirles quiénes éramos y a qué veníamos desde el primer día. (Educador 5: 61-65(0))



Afectividad:

no puedo pensar el vínculo si no hay un componente afectivo [...] quiero o necesito que a ellos les vaya bien, ahí hay afecto. (Educador 5: 67-69(0))

uno tiene más afinidad con unos que con otros. Depende mucho, tanto de mi carácter como del carácter del niño. (Educadora 3: 57-57(0))

apostando como mucho al contacto personal y al vínculo también afectivo. [...] generar el mano a mano para generar el vínculo y para generar empatía. Pero es más intuitivo que otra cosa. (Educador 6: 40-45(0))

La preferencia de cada educador activa y facilita algunos vínculos sobre otros:

siempre tuve la tendencia a generar un vínculo más cercano con los transgresores y con los gurises más complejos. No tengo una explicación muy clara, pero siempre me engancharon mucho estos gurises que juegan al límite, los que confrontan. (Educador 6: 63-63(0))

la capacidad de vincularse es una capacidad, quizá es imprescindible, pero me parece que en cualquier trabajo que tenga que ver con lo social y humano es imprescindible. (Educador 6: 85-85(0))

Es importante que los educadores tengan vocación, que digan «Yo hago esto porque me importan los gurises, porque quiero cambiar». Porque muchas veces vos ves en la cara del educador que te mira como diciendo «Sos un caso perdido». Te das cuenta que va a firmar, a cumplir sus horas, quiere pasar las seis horas más tranquilas que pueda e irse para su casa, porque no se gasta en hacer pequeñas boludeces que capaz le abris la cabeza al chiquilín. (Adolescente m7: 57-57(0))

Los vínculos es un tema en todos los chiquilines que están en hogares, que no sabés cuánto vas a permanecer en ese lugar, ni si podés ir a visitar a tu familia. En ese momento no había mucha disponibilidad para los vínculos. En el hogar te cambian de escuela o liceo y tenés que generar vínculos nuevos. (Adolescente m7: 89-95(0))

Proceso de egreso

Un eslabón, no el último —como intuitivamente muchos sostienen—, de la metodología es organizar la salida, el cierre, la finalización o el egreso de los adolescentes del sistema de protección. Como expresa claramente una de las educadoras «el egreso tiene que ver con dar tiempos y plazos, que no siempre corresponden a los institucionales» (Educadora 1: 21-21).

Se instala una relación paradójica entre las expectativas de una política pública de protección a la infancia y la adolescencia, que tiene una competencia difusa, ya que la mayoría de edad legal inicia a los 18 años, pero los procesos de transición a la vida adulta se producen luego de una moratoria juvenil que lleva a que los procesos de emancipación se produzcan en torno a las 25 años. En cambio, en las instituciones de protección el egreso es una práctica que fuerza la emancipación, empuja a los adolescentes hacia el vacío, y muchas veces hacia la calle.

Un aspecto clave es trascender el aquí y ahora de la vida cotidiana del internado, y transitar en una búsqueda de lo *porvenir*. Este aspecto parece mínimo, pero para niños y adolescentes que viven en instituciones aparece como un cambio radical, en que se deja de lado la rutina diaria y se piensa en el futuro. Proyectar, buscar, como

propone Freire (1970), el inédito viable, ese sueño que organice la vida en torno a una mejora de nuestras condiciones de existencia. Pero todo sueño se produce en una materialidad, como nos recuerda Benjamin, una tradición popular que «desaconseja contar sueños por la mañana en ayunas», ya que «pasa por el estómago. Quien está en ayunas habla de los sueños como si hablara en sueños» (Benjamin, 2021: 10).

Una de las adolescentes lo reconoce con la potencia de simpleza: «cuando supe lo que quería hacer, me sentí muy bien» (Adolescente m7: 142-142). Sentirse bien por el mero hecho de descubrir qué es lo que quiero hacer. Y a la vez, tan difícil, porque requiere destituir la inercia homogeneizante de una institución de protección, para dar lugar a que cada uno ocupe tiempo en imaginar, explorar y encontrar algo que lo haga sentir bien.

me genera un poco de miedo también pensar en un trabajo y trabajar hasta los 40, hasta los 50, 60 y la jubilación, que esa sea mi vida me da un poco de miedo. Entonces, pasa también por eso, el miedo fue mucho, el cachetazo de costadito. (Adolescente h6: 91-91)

Sí, desde ese momento fue: quiero estudiar esto. Y creo que los buenos momentos que pasé y otras experiencias, yo nunca había hecho ningún deporte, ni estando en el hogar, ningún deporte colectivo ni nada, la única actividad deportiva que había ido mucho tiempo, que me había gustado fue esa. Y también en el hogar me apoyaban mucho, en el sentido que, no sé, ibas y traías una medalla y «Ay, qué bueno, trajiste una medalla, no sé qué». «Dale, pero vos tenés que seguir corriendo», me decían, no me quería levantar temprano para entrenar: «Levantate, hay que entrenar». Era así, literal, me destapaban y «Andá a entrenar», yo qué sé, son cosas que... y creo que elegí la carrera por enseñanzas mismo del profesor, sí, de tener esa vocación de, más allá de su trabajo, porque él como profesor no se beneficiaba en nada si yo iba a la escuela de atletismo o no. De ir al hogar, de insistir, de tener esa particularidad y enfocarse en cada uno de los atletas que iba ahí, venir, veía el caso, «Ay, vos podés ser bueno en esto», no sé qué, y planificaba para vos, sentir que estaba haciendo algo para vos, para que vos mejores, no es que le hacía a todos los mismos entrenamientos. Eso de enseñar algo fue lo que me enganchó. (Adolescente m7: 146-150)

Me costó conseguir trabajo por esto de estudiar de noche, por más de que el horario me daba justo. Ahora conseguí este, que no pagan mucho, pero bueno, ta, me permite estudiar, terminar 6to, que es lo que quiero. (Adolescente h6: 7-7(0))

Toda la vida laburé, me rompí el orto, un poco también, a los 17 trabajaba a la fábrica de pastas que me explotaban y de tarde iba al liceo y no podía, me dormía, en el bondi, siempre me pasaba, para empezar, llegaba tarde. (Adolescente h6: 99-99(0))

Vendía estampitas en el ómnibus. Así me mantenía. (Adolescente h4: 88-89(0))

Son mundos diferentes, me enseñaron muchas cosas, no sé qué más decirte, me siento bien, aparte de estar privado de mi libertad, me siento bien. Me siento cómodo acá. (Adolescente h1: 179-179(0))

nos enseñan que para tener algo hay que sudarlo o hay que comprarlo, a mí me enseñaron que para tener algo tenés que trabajarlo. (Adolescente h1: 233-233(0))

le tenías que enseñar que tenía que cuidar sus cosas. ¿Y sabés una cosa?, aprenden, aprenden, porque como nunca tuvieron nada y esto es tuyo. (Educadora 2: 89-89(0))

te trataban de transmitir seguridad, estamos acá, no estás solo. La seguridad de que ahí iba a estar bien porque ellos iban a estar ahí para cuidarme, esa es la idea, fue eso lo que me transmitieron. (Adolescente h2: 13-13(0))

en el compartir la mesa, en esas cosas me enseñaron pila. O de ir a clase, la constancia de ir a clase, que te estuvieran despertando para ir, que te acompañaran. (Adolescente h2: 23-23(0))

te enseñaba lo recreativo, salir a cualquier lugar, jugar, divertirse; traía música, escuchábamos, bailábamos, estaba bueno. (Adolescente h2: 41-41(0))

Me enseñaron, me educaron y también las herramientas necesarias, el estudio, para orientarme y seguir acá, como soy ahora en la actualidad. (Adolescente h3: 47-47(0))

El respeto, aprender a controlar el carácter, y ayudar a otros que lo necesiten. Eso son tres cosas que me enseñaron. (Adolescente h3: 265-265(0))

en el buen sentido, me lavaban tanto el cerebro, estudiá, hacé las cosas bien; el coordinador del hogar te lavaba el cerebro en el buen sentido, es muy directo, te decía las cosas muy claro, como que lo captás. (Adolescente h5: 25-25(0))

teatro íbamos y mirábamos cosas buenas, que te enseñaban, fuimos a ver cosas que aprendía, que te enseñaba. (Adolescente h12: 92-92(0))

si quiero trabajar algo que tenga que ver con el trato social, le tengo que mostrar que hay otras formas de relacionarse. (Educadora 1: 13-13(0))

enseñarte a cuidarte, todas esas cosas básicas. (Adolescente m7: 168-168(0))

Ellos son importantes y uno tiene que transmitírselo. (Educadora 4: 133-133(0))

iba a cumplir 18 años, no sabía lo que era la autonomía. Hubo que trabajar todas esas cosas, no tenía ni hábitos, tampoco de higiene, de higiene personal. Hubo que ir transmitiéndole de a poquito, dos o tres veces en la semana lo teníamos que ir trabajando. Porque si nosotros no le transmitíamos esas cosas, ¿qué iba a ser de él?, iba a terminar tomando medicación en un psiquiátrico. Porque realmente él decía, ¿qué voy a hacer?, cumplo y me tengo que ir. No tenía nada. Totalmente estresado. (Educadora 4: 145-145(0))

El proceso de egreso se trata de eso, de enseñarte a pedir ayuda a un médico, de cómo manejarte con el dinero, en la calle. (Adolescente m11: 205-205(0))

lo importante de la enseñanza sabiendo que venía de una situación difícil, me ayudaron a fortalecerme. (Adolescente m11: 223-223(0))

Los aprendizajes que los adolescentes identifican como significativos luego de sus años de vida institucional son muchos. Lo relevante en clave educativa sería que fueran previsibles, que institucionalmente se estableciera un conjunto de saberes básicos comunes que los adolescentes deberían haber adquirido luego de transitar tantos años por este tipo de instituciones.

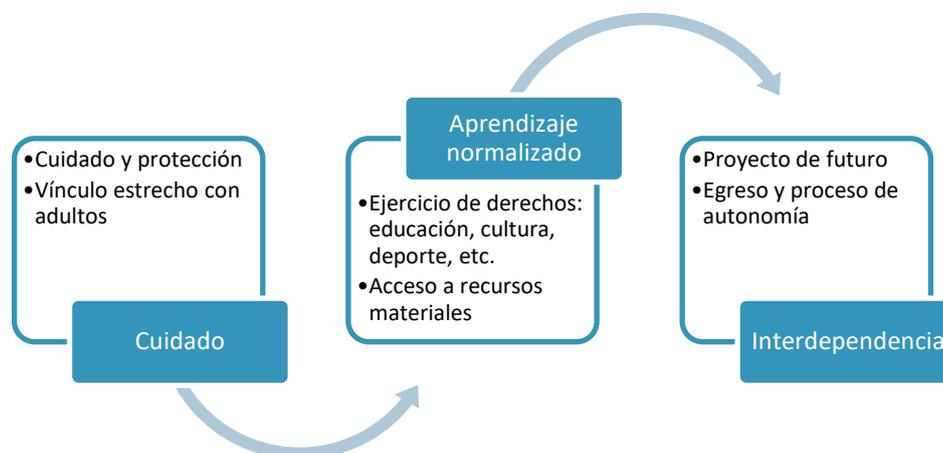
2.2. Relatos corales

A partir de las entrevistas con adolescentes encontramos muchos matices para entender los procesos y experiencias de institucionalización. En el apartado anterior compusimos un conjunto de categorías que nos permiten comprender las complejidades de esas experiencias, aunque un denominador común puede ser la discrecionalidad. El azar del internado adonde el niño o el adolescente ingresa afecta toda su trayectoria, ya que por cupos puede ingresar a un hogar que promueve la vinculación familiar, por tanto su estancia va a ser breve, o perpetuar su internación si el equipo del centro tiene una posición más proclive a la internación como medida de protección.

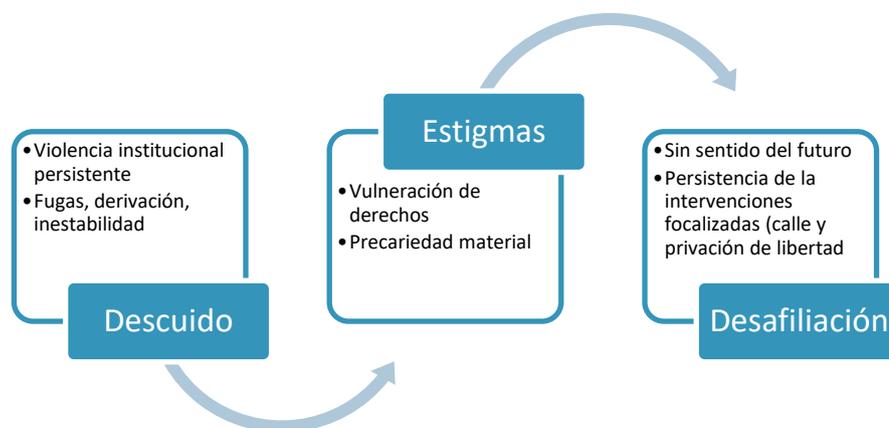
A pesar de ello, del destino incierto, y no relacionado con la situación del adolescente sino con las condiciones institucionales y profesionales de los hogares, encontramos algunas experiencias que expresan regularidades. Para exponerlas de forma clara vamos a componer dos relatos corales en perspectivas antagónicas:

- Tres adolescentes, dos varones y una mujer, que expresan con contundencia que haber transitado gran parte de su vida en un hogar del INAU les salvó la vida. Los tres comparten una decisión a temprana edad: tuvieron la posibilidad de volver con sus familias de origen entre los 8 y los 11 años y optaron por quedarse en el hogar. Las situaciones de violencia, la extrema pobreza material y un bajo nivel cultural y educativo en sus familias de origen son factores determinantes para sostener la decisión.
- Tres adolescentes varones, al tiempo de la entrevista dos de ellos privados de libertad en una cárcel de adultos, y el otro en situación de calle, señalan que su historia de vida en los hogares de INAU estuvo signada por la violencia, el abuso y el desamparo. Los tres tienen en común un trayecto sinuoso, múltiples ingresos a distintos hogares, reiteradas *fugas* —actualmente denominadas *salidas no autorizadas*—, situación de calle, intervenciones policiales, dos de ellos privados de libertad en la adolescencia en el sistema penal juvenil. En suma, fueron separados de sus familias e internados para protegerlos, pero se reprodujeron prácticas de vulneración y violencia en el marco de instituciones estatales del sistema de protección.

En primer lugar, esquematizamos un funcionamiento esperable, en que el hogar, cumpliendo una función de protección, produce efectos en la vida de los adolescentes de ejercicio de derechos e inclusión.



En el siguiente esquema aparece una regularidad inesperada (Hounie, 2012) sobre la práctica y los efectos, ya que se aleja de las funciones de protección asignadas por la ley a los hogares. En cambio, reproduce violencias a las que los adolescentes estaban expuestos en sus familias y comunidades.



Al observar ambos esquemas corroboramos lo que Hounie expresa acerca de la construcción de los casos, ya que la narrativa es paradójica (2012) en tanto las trayectorias de los adolescentes están marcadas por la discrecionalidad y el azar. El trayecto del adolescente está condicionado por el hogar en concreto al que fue derivado, y las condiciones que posibilita esa organización.

La ausencia de reglas que organicen las estrategias de protección a la adolescencia lleva a una práctica sometida a la autoridad personal de actores institucionales que con condicionamientos de cupos en los centros, de escasez de

personal y de recursos resuelven el destino de adolescentes que ingresan en una situación de mucha vulnerabilidad. Estas prácticas discrecionales podemos confundirlas con *lo arbitrario*, ya que aparece «sujeto a la libre voluntad o al capricho antes que a la ley o a la razón» (RAE).

Relato coral 1. El hogar, una oportunidad para tener una vida mejor

Un denominador común de la situación de los tres adolescentes es que provienen de familias de extrema pobreza, donde vivieron experiencias de violencia y otras vulneraciones de derechos, y la separación de su familia significó un cambio radical en la estructura de oportunidades. Destacamos cuatro características que comparten:

Finalizaron el bachillerato mientras estaban institucionalizados e ingresaron a distintas carreras en la Universidad de la República, dos de ellos en carreras que tienen examen de ingreso.

Cinthia y Hernán egresaron del INAU y son acompañados por programas de apoyo al egreso, en los que realizan experiencias de vida independiente con el soporte económico y profesional de equipos de OSC en convenio con INAU.

Tienen trabajos formales y estables, de ingresos medios, que les permiten sustentarse sin apoyos familiares o institucionales.

Tuvieron vínculos estrechos con adultos significativos durante el proceso de internación. Educadoras y directoras que los reconocieron en su singularidad, los escucharon y contuvieron emocionalmente, les enseñaron saberes y habilidades valiosas que siguen usando en la actualidad, les impusieron límites claros para ayudarlos a ordenarse y llevar adelante sus proyectos, y los animaron y apoyaron material y afectivamente a tener proyectos y concretarlos.

Emergen relatos de los adolescentes que dan cuenta de un proceso interesante:

Mi primera experiencia en un hogar fue linda, tenía 11 o 10 años, era un hogar mixto. [¿Qué cosas identificás como de las positivas de ese lugar?] La gente. En ese momento había educadores, había como una diferencia entre lo que eran funcionarios, que yo les decía, y después estaba el educador social que tenía otra postura, se sentaba a hablar

contigo, yo qué sé, a exigir, también te ponían límites, por supuesto, sí, cuando hacías las cosas mal. (Adolescente m7: 01-02(0))

Cinthia narra que durante varios veranos desde el hogar se iban a acampar dos meses, y a la vuelta del hogar

sentías esa sensación de estoy en mi casa. A mí me pareció raro la primera vez que lo sentí, como pa, quiero llegar a mi casa, olor a casa. Sensación de pertenencia... (Adolescente m7: 04-04)

Y como señala más adelante:

yo estaba bien, yo dormía, estudiaba, comía y estaba feliz, no me quería ir.

Lo que seguramente también está asociado con los buenos vínculos que generó en el hogar que, como ella misma señala,

Son vínculos que te quedás con pila. Gente linda, porque es gente linda, agradable, decís, ay, qué bueno. Claro. (Adolescente m7: 33-33(2))

De forma similar, señala las relaciones con otros adolescentes con los que compartió la vida en el hogar:

hubo lugares buenos, uno se queda con gente, así como con Adrián y otros lindos vínculos.

Hernán indica que su experiencia fue muy satisfactoria en distintos planos:

Imaginate, un barrio lindo, todos con piscina de piso en la vuelta. O sea, con la magnitud de todo lo que teníamos, si no la aprovechábamos, eras un gil, no hay otra forma de describirlo. Y bueno, mi compañero me llegó a decir, ojalá yo estuviera en INAU para tener todo lo que vos tenés. (Adolescente h2: 41-41 (0))

Con relación a la formación y a las condiciones para estudiar, el adolescente sostiene:

siempre me iba bien, pero tenía que darle, estudiar. Por suerte no me llevé ninguna aunque en alguna materia tenía que darle bastante. Tenía mi propio escritorio, yo estaba

sentadito ahí, este escritorio es mío, la portátil que me había comprado la directora, todo mi rinconcito armado para poder estudiar. (Adolescente h2: 27-28 (0))

Los adolescentes ponen de manifiesto que tuvieron condiciones materiales y de cuidado que les permitieron desarrollar sus proyectos de forma adecuada, lo que se observa en sus desempeños actuales, ya que ambos cursan carreras universitarias, uno de ellos está a poco de finalizarla, con empleos estables y formales, con salarios medios tomando en consideración su formación y experiencia, lograron organizar su vida sin necesidad de contar con apoyos familiares o institucionales. Se trata de una situación atípica ya que a sus 21 o 22 años, a pesar de las experiencias de institucionalización, alcanzaron la emancipación del hogar familiar y la independencia económica que en el promedio de la población se concreta a edades más tardías⁷.

Relato coral 2. Sobrevivir y adaptarse a la violencia

Los tres adolescentes varones de este relato coral provienen de familias en situación de extrema pobreza, donde padecieron la precariedad material y otros modos de violencia física y psicológica que justificó la decisión judicial de internación por protección en el INAU.

David está privado de libertad desde los 18 años en una cárcel del Instituto Nacional de Rehabilitación (INR). Desde los 8 años transitó entre distintos hogares y clínicas del INAU. Luego de una primera experiencia a la llegada del hogar donde uno de los «educadores» hombres del centro le pegó porque no hizo caso en una tarea, comenzó a *fugarse* de todos los hogares a donde lo llevaban: «Así como me llevaban, me iba por la otra puerta». Relata de forma confusa una situación de abuso sexual en uno de los centros, no de forma explícita pero da a entender que pudo decírselo a una

⁷ Macadar, D., Filgueira, F., Borrás, V. (4/9/2021) "...una parte de nuestros jóvenes (al menos 50% de los que pertenecen al clima educativo bajo) está procesando transiciones sumamente vulnerables a la pobreza y la exclusión, además de la reproducción intergeneracional de la pobreza. Son aquellos que declaran haber finalizado su asistencia educativa a los 16 años y ser madres o padres antes de los 20 años. Por otra parte, en donde se concentra el capital humano de nuestra juventud observamos una tardía pauta reproductiva y salida del hogar de origen (y tenencia del primer hijo)." Disponible en <https://ladiaria.com.uy/politica/articulo/2021/9/los-caminos-de-emancipacion-de-la-juventud-como-hipoteca-del-desarrollo/>

educadora y ese hombre abusivo fue cambiado de hogar. El único centro donde estuvo mucho tiempo fue una clínica psiquiátrica, cuatro años, pero tampoco la pasó bien.

Me sentía mal. Y cuando estoy dopado, así, me entro a recordar de mi familia y me entro a bajonear, y eso es lo que yo le decía a mi psiquiatra y me aumentaba más la medicación, claro, lo agarraba a patadas en la reja, lo que me hacían pa, pum, pa, me ataban de la cama y va pinchazo.

En el mismo sentido, Rodrigo cuenta que cuando ingresó al INAU por los problemas de violencia que vivían él y su hermana, la vida en el hogar no fue protectora:

era bravo el INAU porque era de niños hasta 12 años, y los 12 años ya, los 11 y medio, 12, ya entran en la pubertad y era jodido. Yo solo no, pero ir con mi hermana chica sí, no se podía dormir ni nada.

Por cuestiones sexuales, porque los niños que eran más grandes, ya viste que les sirve cualquier cosa, quieren experimentar. Yo no dormí, cuidaba a mi hermana, porque había un funcionario solo que se quedaba de noche y se dormía, como pasa en casi todo trabajo. Jodido. Después salí de ahí.

Ricardo ingresó a los 11 años a hogares de INAU luego de una experiencia de estar en situación de calle con su familia. Analiza la situación de los hogares en los que estuvo con trazas de una mirada histórica:

En el hogar que me llevaron era del Consejo del Niño. No era el Consejo del Niño, era, estás INAU en realidad, pero ellos tenían el sistema, el regimiento de antes, del Consejo del Niño, donde si le pegás a los gurises no pasa nada.

Los relatos de Ricardo sobre su experiencia en uno de los hogares es de una crudeza extrema, violencia psicológica y física de parte de «educadores» y el director del centro, tomarse a golpes de puño, estrangularlo, estimular peleas entre los propios adolescentes. Por eso Ricardo remite a métodos del Consejo del Niño, algo que resulta consistente, como aparece documentado en la investigación sobre la experiencia previa a la instalación de Leonardo Clausen en Martirené en 1969. Se

relata que los adolescentes institucionalizados eran sometidos a golpizas y torturas, como *plantones*⁸ (Pastore, Silva Balerio, 2016).

David y Rodrigo coinciden en que la medicación en los hogares es un tema complejo, incluso expone a mayor vulnerabilidad a quienes la consumen:

viste que en los hogares tenés niños normales, niños intermedios y niños medicados y los más vulnerables son los medicados. (Rodrigo)

no adapto a ese hogar porque dan mucha medicación, yo no soy de mucha medicación, a mí no me gusta que me tengan mucho todo el día dopado, lento, porque no soy así. A mí me van a dejar más loco.

Si bien Ricardo, David y Rodrigo luego de muchos años de vida institucional reconocen que algunas educadoras y educadores fueron importantes en construir algunos espacios de protección, ninguno de los tres identifica a alguien significativo que lo haya marcado en su tránsito por INAU. Por el contrario, reconocen violencias institucionales que los empujaron a estar en situación de calle. Los tres reconocen una línea de continuidad entre el internado y la cárcel de adultos, sus rutinas, modos organizativos, la escasa participación, la garantía de mínimos de supervivencia.

Ambos relatos corales ponen de manifiesto posiciones antagónicas. En medio de estos extremos emergen muchos matices que configuran un amplio arco de experiencias de institucionalización, aunque nos parece relevante graficar esta oposición sustancial en los efectos de las prácticas de los hogares. Permite ubicar aspectos de la acción de los profesionales de los centros que inciden en la relación que establecen con los adolescentes y en la construcción de un espacio de trabajo en conjunto, ya que el protagonismo de los adolescentes en estos procesos es un factor relevante. En uno de los relatos la posición que ocupan los adolescentes está en el centro de la escena institucional, mientras que en el otro se pone de manifiesto la

⁸ «El método del plantón consiste en obligar al detenido a permanecer de pie durante lapsos prolongados. Se describen diferentes variantes, como los pies en separación forzada, los miembros superiores extendidos lateralmente, a veces sosteniendo pesos. Esta tortura generalmente se aplicaba a un detenido maniatado, encapuchado y bajo privación de sueño, hidratación y alimentación» (Rodríguez Almada, et al, 2019: 45).

institución como maquinaria de reproducción de las violencias contra las adolescencias.

2.3. Narrativa descriptiva del devenir adolescente mujer trans en los internados

Este tercer apartado presenta un caso, una existencia singular conectada con una universalidad (Hounie, 2012), que hace accesible comprender la situación de Claudia, una adolescente mujer trans que realizó el proceso de transición mientras estuvo institucionalizada en tres hogares del INAU. No es una excepción, representa, en sus palabras, modos de tramitar la transición de género en las que están inscriptos muchos adolescentes en la actualidad.

No tiene muy claro en qué fecha ingresó al primer hogar, recuerda que tenía alrededor de 12 o 13 años. La causal de separación de su núcleo familiar es contundente:

Sufrí mucha violencia física y psicológica cuando vivía con mi madre y mi padrastro. Desde siempre sufrí de violencia, soy mujer trans, en ese momento, cuando yo era chica, digo yo soy una persona que, desde que tengo noción de ser, desde que soy persona, yo tenía bien claro quién quería ser de grande. Y bueno, eso mi familia no lo veía normal. No estaban de acuerdo con mis actitudes y cómo yo me relacionaba. Me acuerdo que una vez le hicieron un informe a mi madre de la escuela y el informe decía que yo solo jugaba con nenas, por ejemplo, y eso mi madre lo tomó supermal. Y bueno, nada, siempre palizas y siempre golpizas.

En adelante se presenta el relato de la adolescente de forma directa, en una selección de fragmentos que dan cuenta de la trayectoria vital. Para organizar la presentación se ordena el relato en seis apartados: Violencias familiares; Ingreso al INAU; Violencias institucionales; Transición: ser mujer trans; Vínculos de confianza, y Aprendizajes.

Violencias familiares

Yo teniendo cicatrices de puñaladas, teniendo cicatrices de cablazos, teniendo cicatrices de rompeduras de cabeza con hebillas. Yo les conté lo que pasaba, que mi madre me había apuñalado, tengo dos puñaladas, una en la pierna y otra en la panza, a la altura del ombligo. Nada, tengo rompeduras de cabeza como 15, 20. Y nunca me creyeron. Y cuando mi madre salió de estar presa, tuvo la libertad, lo primero que hicieron fue ir y decirle lo que yo había dicho.

Mi familia, ¿sabés qué es lo peor de todo?, que mi familia siempre supo cómo era mi madre, siempre supo, nunca lo quiso ver, que es diferente. Entonces, nada, llegamos a mi casa, obviamente, terrible paliza por haberles contado.

Situaciones horribles como que, por ejemplo, mis tías no dejaran que mis primos jugaran conmigo por miedo a lo que yo les pudiera hacer.

Ingreso al INAU

De chica tuve dos intentos de autoeliminación. Un día fui a la escuela y ensucié los championes nuevos con tierra, estábamos jugando y los ensucié con tierra. Llego a mi casa, mi madre no estaba, estaba mi padrastro, me dio una paliza y me quebró dos costillas por haber ensuciado los championes. Cuando vino mi madre, que yo seguía tirada en el suelo de la misma forma, con un ojo negro y las costillas rotas, le dije lo que me había pasado y ella me dijo que me acostara a dormir porque ella no podía hacer nada. Yo, sinceramente..., en ese entonces, dije, si esta hija de puta, que es mi madre, no puede hacer nada, tengo que hacerlo yo. Al otro día, me vendé, ni siquiera era una venda, había roto una remera para vendarme, y me fui a la escuela y le dije a la maestra lo que estaba pasando.

Las maestras ya intuían, porque, claro, ellas están formadas como para detectar este tipo de situaciones, pero yo creo que hasta que no hay un hecho que realmente confirme que hay una situación de violencia, no actúan. Que capaz que yo ahí veo que está mal, deberían de actuar desde mucho antes. Pero nada, las maestras más o menos, que ya estaban al tanto, yo fui siempre una persona muy querida por todas las maestras de la escuela, a mí me gustaba hacer actividades, yo hacía por hacer actividades con todos los chiquilines de la escuela.

Entonces, inmediatamente se hizo la denuncia policial, estuve internada varios meses en el hospital Pereira Rossell. En ese entonces, sale mi tía que se quería hacer cargo de mí. Cuando me fui a vivir con ella, al principio estaba todo bien, pero después, con el pasar del tiempo, me di cuenta de que su actitud para conmigo había cambiado. Yo era fanática de una banda de música, y para mi familia eso no era de varón, entonces, mis primos le decían que yo era gay. Al poco tiempo me entregó al INAU.

La cosa fue así, fuimos al juzgado, yo le dije a la jueza que yo no quería estar con mi abuela, que no me sentía cómoda. Entonces, me dice «Bueno, ta, como vos quieras, si vos querés irte a INAU, vas a irte a INAU», así como quien dice... [...] subí a una camioneta que estaba afuera, llena de policías y yo ahí dije «Ay, dónde me metí». Bien, no sé, ocho, nueve minutos después, estaba en Tribal. Me revisaron toda, yo no entendía por qué, dije «Ta, me van a poner en la celda»; subo una escalera y había un cotidiano con juegos de mesa, no sé cuánto, no sé qué, un educador, estaban todos los chiquilines ahí. Pero lo que yo veía es que esos chiquilines no tenían nada que ver con mi educación, no tenían nada que ver con cómo yo me refería al adulto, no tenían nada que ver con nada de lo que yo estaba acostumbrada. ¿Por qué?, porque yo, más allá de todas las situaciones que saco de mi familia, yo rescato que siempre me educaron para presentarme bien ante el afuera. Puertas adentro, sería otra cosa. Con gente que no conocía, yo tenía que ser de tal forma y nene. Entonces, nada, yo me di cuenta de que, en realidad, esos chiquilines se manejaban de una forma mucho más canchera, mucho más a la ligera, que no les importaba nada, los insultaban, cualquier cosa. Bien. Estuve una semana en Tribal, para mí fue un choque supergrande, principalmente por cómo podían llegar a mezclar gurises de 17 años con peques, peques de 4 y 5 años. Me molestaba muchísimo. Bueno, me decían la madre protectora, porque, claro, yo acaparaba todos los chiquitos, porque había que cuidarlos. Los chiquitos no podían ver cómo los grandes iban a la cocina a agarrar cuchillas para pelearse.

Los adultos acá los trataban a todos por igual, todos como adultos. Jugaban de mano con los niños como si fueran adultos, los judeaban cuando dormían y les hacían bromas malísimas, todo eso, que a mí me parecía horrible, claro. Absorbí muchísimas cosas. Por ejemplo, el hecho de que estuvieran separadas las nenas de los varones a mí me molestaba, porque si vos querés trabajar la convivencia en cotidiano, vos no podés separar nenas de varones.

Eso no es el mundo, no es nenas con nenas, varones con varones, digo, estamos todos integrados. Y yo, personalmente, considero que la mujer tiene un desarrollo o no sé, no sé si porque se lo inculcamos cuando nacen, cuando son niñas o qué, pero de cuidado

hacia el más chico. Desde chicas les damos las muñecas para que jueguen, yo no digo ni que esté bien ni que esté mal, yo no lo haría, pero...

Violencias institucionales

Personas positivas yo creo que fueron la mayoría, fueron muchísimos educadores, menos X, un hijo de puta, el director de ese hogar, sumamente déspota, sumamente machista, sumamente problemático. Ya cuando pasé al otro hogar, pasé porque yo ya tenía la edad, fue porque él le pidió el favor a directora de otro hogar que me llevara porque él ya no me quería tener más en el hogar. Esas personas, la asistente social, que esas tres personas, adultos, porque mi relación fue mala con los adultos, me marcaron muchísimo. ¿Por qué?, la primera persona que nombré, sumamente machista, era como el típico macho, no sé, el gorila de la jungla, claro, quería que los varones, una vez, por ejemplo, pasó que, nada, yo conozco millones de varones que se arreglan las uñas por un tema de asepsia, es sumamente normal. Yo le estaba arreglando las uñas a un compañero del hogar, y el director se enojó, se enojó de tal forma, porque había cosas que los varones tenían que hacer y cosas que los varones no. Entonces, agarró todas mis cosas, las guardó y a mí me llevó a, había un sótano, me dejó en el sótano como cuatro o cinco horas.

La segunda persona que nombré, sumamente machista, agrediendo todo el tiempo, riéndose de una todo el tiempo, tratando como algo menor a la otra persona. Algo, no dije alguien, algo menor, algo menor como la tapa del celular, que es algo chiquito. Y eso te da mucha impotencia, porque vos sos la persona que sos responsable de que todo esto funcione, y la imagen que vos tenés que dar es la de cuidarlos, apoyarlos y brindarles todo lo que ustedes necesitan, que su familia no les da. No te digo, no sé, un auto, no, lo básico, lo básico es el afecto, tampoco te digo que me toquen el lomo y que me digan que todo va a estar bien, pero afecto es «Loca, levántate, tenés que ir a estudiar», eso es afecto. No se daba, faltabas a estudiar, no pasaba nada. Machista, machista en el sentido de yo estar acá, él estar ahí y estar hablando con otra persona de que yo me estaba pintando las uñas, no sé cuánto, no sé qué, jajaja, jijiji, jujuju, ¿entendés? Una se daba cuenta, una se daba cuenta. Yo una vez, yo me mandé cada una, yo una vez estaba en la oficina con él y él me dijo que yo tenía que cambiar mi manera de ser, entonces, yo pensé que iba por el lado de no sé, que yo era medio rebelde o algo así. Y me dice «No, no, eso no, yo estoy hablando de tus elecciones, de con quién vos querés estar». Yo me enojé de tal forma que

le di vuelta el escritorio, pero de verdad, y me fui a la mierda, porque me cansó, ya estaba cansada. Ya sanción, tres meses de sanción.

[¿Cuál era la sanción?] Sin computadora, sin salidas, sin nada, eras un potus. Pleno verano, imagínate, piscina, nada de eso. Bien. Y ta, y la última persona siempre trataba como de recordarte que tu familia no te quería y que por eso estabas ahí. Era una persona que, por ejemplo, yo tenía una taza de vidrio, de porcelana, todos tomaban en taza de plástico, yo detesto el plástico, jamás tomé, es más, no sé si vos te has dado cuenta que acá yo pido vaso de vidrio, detesto los vasos de plástico. Entonces, claro, me parece sumamente antiséptico el vaso de plástico, entonces, claro, yo siempre tuve una taza de vidrio, me la había regalado mi tío de Chile. Mi tío para mí fue una figura muy importante a lo largo de mi vida. Esa persona me tiró la taza, la estrelló contra el piso, yo salté de la mesa, ¿viste esas mesas que la mesa que tiene caballetes allá y acá? No sé cómo hice yo, yo sé que salté del lado de la pared para el otro lado y le dije que era una vieja de mierda y los lentes de vidrio los estrellé todos así con la mano, me quedaron clavados en la mano, no te puedo explicar. Pero te juro, tenía ganas de darle la cabeza contra el piso, pero no podía hacerlo. O sea, más allá de mi descontrol, yo tenía mi control.

Le rompí los lentes, le dije que era una vieja de mierda, estuve como seis días sin comer, me dolió tanto eso, tanto me dolió que no, no, después, a la larga, me vino a pedir disculpas, se ve que se dio cuenta de que había estado mal y que había afectado en mí.

[Luego de ese episodio la derivaron a otro hogar] La directora que vos veías cuando ibas, divertida, respetuosa, con la cual podías tener una conversación seria, fue la misma que me dijo que yo, como mujer trans, no tenía futuro porque iba a terminar chupando pijas por 20 pesos, en estas palabras me lo dijo. Fui un chivo expiatorio en todo el proceso de INAU, generé un desequilibrio emocional de mí muy fuerte. También, me iba al liceo para escapar de eso porque, te juro..., pero de verdad, era un desequilibrio muy grande que yo tenía, había agarrado para el lado del alcohol, me sentaba en la puerta del liceo a tomar un rosado dulce como quien dice me tomo una botella con agua.

Llegaba borrachísima al hogar, nunca se dieron cuenta de que yo estaba reborracha, pero no porque yo me hiciera la viva y dijera «Ah, voy a tomar para llegar en pedo a casa», sino porque ta, yo no encontraba forma de que todo aquello no me afectara...

Jamás me llamaron por mi nombre social, jamás. [¿Iniciaste los trámites para modificar la identidad de género en tu documentación?] Cuando yo arranqué los trámites la directora del hogar me rompió los papeles porque dijo que ella no iba a permitir que yo me cambiara de identidad.

Me enojaba muchísimo cuando los más grandes [...] se quiso hacer el vivo con uno de los más chicos, uno de los chicos le dijo, «¿por qué te hacés el vivo conmigo y no te hacés el vivo con él, no sé qué?», entonces dice «¿mirá lo que es este, mirá si le voy a pegar?». Yo estaba comiendo un churrasco, el churrasco de la boca y le digo «vas a salir para afuera». Ta, nos peleamos, obviamente, yo salí invicta, no es algo de lo que me sienta orgullosa.

Llegué a una situación límite muy fea para mí, espero que no me pase nunca más, una situación en la cual el chiquilín, desde que llegó, me empezó a provocar y yo me la bancaba, porque ta, de última...

[¿Provocar con qué?] Provocar con cuestiones personales, provocar con mi orientación sexual, provocar peleando a los más chicos, acosando a los más chicos, y los adultos no hacían nada. Y un día le dije «Loco, vos me estás cansando, te voy a matar a palos». Fue y le dijo al educador y el educador vino a reprenderme a mí. Fantástico, yo soy una persona muy rencorosa, fui a la cocina, agarré una cuchilla y lo apreté contra la heladera, y ta, le dije que la próxima vez que él me provocara, que yo lo iba a abrir, que lo iba a carnear le dije.

El gurí se pone a llorar desconsolado y va y le dice, no, pero hoy lo ves acá y es un hombrecito, es el macho de América. Se puso a llorar y le fue a decir a los educadores, obviamente, todos los educadores, yo estaba sentada en el patio con la computadora, cuando quiero ver, tenía a todos los educadores agarrándome, y yo no entendía nada. Cuando me explican cuál es la situación, yo dije que sí, que era cierto y que lo iba a matar. Pero ya me había saturado, yo no, trato de nunca llegar.

[¿Y qué era lo que te generaba esa bronca?] Esa bronca me la generaba el hecho de que él no se daba cuenta de que estaba en una situación peor que la nuestra porque ni siquiera recibía visitas el chiquilín, que estaba peor que la nuestra, que él era mucho más vulnerable que nosotros y que en realidad, él no era más, él era igual.

Tenía que hacérselo notar, capaz que no es la mejor, y realmente, te lo digo del fondo de mi corazón, no me siento orgullosa, pero en ese momento, yo necesitaba descargar esa energía que tenía en su contra.

Transición: ser mujer trans

[Contame un poco como fue tu transición]

Ya venía empezada desde el hogar anterior, tenía 15 años, arranqué con todo esto, fue muy gradual. Hubo una educadora para mí muy buena, que me apoyó muchísimo. Ella me dijo «Mirá, yo en vos no veo un varón, yo veo que tu cuerpo quiere expresar otra cosa, pero eso solo lo sabés vos». Me dijo esas palabras. A lo largo del tiempo, yo me empecé a plantear y bueno, sí, capaz que sí, capaz que no, capaz que sí, capaz que no. Y un día dije, desde que soy chica, yo era chica y yo me hacía llamar Claudia, les decía eso a mis hermanos.

[¿Qué edad tenías?] Chica, 3, 4 años. Yo era chica y me gustaba jugar a ser nena, a ser mamá. Entonces, yo dije, de alguna forma, yo siempre me sentí identificada con la figura femenina. Entonces, dije «es el momento, si por lo menos, tengo el apoyo de un adulto», esa educadora no me reprimió...

Ahí empecé con todo el proceso y, o sea, en el hogar se lo tomaron bien, menos esas tres personas. Al otro hogar yo ya llegué con esa imagen distorsionada más o menos, sí, no, no, sí, y no me tomaron, no me tomaron de ninguna forma.

[¿Nadie te apoyó?] Hasta el día de hoy. La otra vez tuve que llamar, tenía que averiguar por el peculio, entonces, llamé a una educadora, que es un amor, y usa el nombre de varón. «Sabés que no me llamo X, ¿me entendés?» Porque supuestamente la excusa era que, como yo estaba dentro del hogar, ellos me tenían que llamar por mi nombre de cédula. Pero yo ya no estoy en el hogar, es independiente.

Una vez una educadora me dijo «¿Con esos champions vas a salir?». [¿Y qué tenían los champions?] Eran de nena. ¿Por qué no voy a salir con estos champions? Te digo, una educadora que está estudiando psicología y educador social. «Sí, ¿qué tienen de malo?». «No, porque viste que la gente comenta.» «Sí, la gente comenta sobre tu nariz de pato, la gente comenta que tenés las piernas muy abiertas, la gente va a comentar siempre», pero, le dije, se lo dije: «La gente va a comentar siempre, y yo voy a salir como yo me sienta cómoda. Cómodo. Cómoda.»

Vínculos de confianza

Cuando yo iba a estudiar, no iba a estudiar porque me gustaba sino porque lo usaba de refugio para no estar con mi familia, siempre en la escuela.

Esa escuela, para mí marcó muchísimo. Yo voy un par de veces por año y hago lo mismo, hago actividades con todos los gurises, y me encanta eso.

A lo largo de mi infancia, yo disfruté muy poco de mi infancia, mi infancia para mí fue una cagada, yo tuve un apoyo muy grande, que fue el apoyo de una de mis tías, seguimos en contacto hasta hoy. Mi tía siempre...

Mi tía tenía su casa, pero quedaba a tres kilómetros de la mía, entonces, ella iba a casa, no sé cuánto, a tomar mate con mi madre y, ya de paso, estaba con nosotros. Y bueno, generamos un lazo relindo.

Aprendizajes

[¿Qué se aprende en ese contexto?] Se aprenden, pero uno no nace con esas características. Yo con lo que sí sé que nació fue con esta capacidad de creer que yo iba a ser una mujer en algún momento de mi vida, porque era lo que yo quería. Y, es más, en muchos sueños, me veía como me veo hoy, no solo físicamente...

... desde siempre tengo el mismo registro. Y, además, ese sueño siempre se repetía, siempre era la misma imagen. Es la primera persona a la que le estoy contando esto. Nada, y de alguna forma ese fue mi refugio en toda mi infancia.

[¿De esas situaciones aprendiste algo?] Me dio como una fortaleza, me dio como eso de decir acá estoy yo, tengo voz y se me respeta, pero también eso de que yo, por ejemplo, a veces soy muy impulsiva y digo cosas muy hirientes al otro, pero pasa que también, como me dijeron tanta cosa hiriente a mí, que, de alguna forma, la única pelea que puedo ganar es diciéndole cosas hirientes. No, insultos no, porque yo soy muy inteligente a la hora de responder, lo puede decir mi referente, ella me dice... «Vos, sutilmente, sos imperativa». Sí, soy imperativa sutilmente, porque yo aprendí que, si yo no soy imperativa, el resto del mundo me pasa por arriba. Si yo no digo no, esto va acá y se queda acá, vos lo vas a correr acá, lo vas a correr acá, acá, donde te guste. Entonces, ta, capaz que es algo negativo, capaz que no es negativo, tengo que regularlo, y es real, pero ta, yo creo que, con el tiempo, iré regulándolo.

[En su proceso de egreso hacia la autonomía, en relación al vínculo con su educadora referente] Yo jamás me peleé, digo, yo en el liceo era siempre rebién, las mejores notas, 10, 11, 12 siempre, jamás tuve un problema con nadie. Yo creo que me hice ahí dentro de alguna forma, yo creo que INAU me hizo a mí, INAU y mi familia.

[¿Qué aprendizajes te dejó?] Lo positivo me parece que el conocer otras realidades abre mucho más tu cabeza. No te podés enfocar solo en la tuya porque no sabés cuál es la del otro. Yo creo que esto de cuidar al más chico también me lo despertó muchísimo

INAU, por el hecho de que los chicos son los más vulnerables, porque son los que menos hablan, entonces, yo creo que hoy por hoy, pienso que hay que cuidar a los más chicos porque son la semilla del futuro, y si le damos violencia, ellos van a sacar violencia. Y como negativo, yo creo que me hizo muy independiente, al punto de no querer que nadie tome parte de mi vida.

Hoy tengo voz, tengo 19 años y puedo decidir que me voy a hacer cargo de lo que me tengo que hacer cargo, el resto es aleatorio. Yo de lo que sí me hago cargo es de que yo mentía muchísimo, muchísimo mentía, y yo tomaba cosas que no eran mías, yo robaba, de eso sí me hago cargo, y no me da vergüenza hacerme cargo porque creo que es parte del ser humano.

Prácticas éticas para reducir la violencia institucional

En la actualidad, hay muchos jóvenes —niños y niñas también— que se debaten sobre cómo mostrar cómo se sienten (y si hacerlo o no), buscando la aceptación de su entorno y generando un importante debate sobre cómo autodeterminarse, frente a una sociedad llena de etiquetas para los jóvenes que rompen las normas. (Platero, 2015: 64)

La situación que se presenta tiene múltiples aristas de análisis. Aunque debe aclararse que no es posible referirse a la experiencia de las personas trans como si fueran homogéneas, es indispensable enunciar en plural, ya que

no todas las personas tienen las mismas experiencias; no adquieren una consciencia de su transexualidad a la misma edad; no toman las mismas decisiones sobre sus vidas; no todas las rupturas de las normas de género en la infancia o juventud implican una vida adulta trans* ni conciben sus cuerpos de la misma manera. (Platero, 2015: 65)

La violencia aparece como un denominador común en la historia de Claudia. Primero en su familia, por momentos brutalmente crueles, en otras instancias más sutiles, pero mandando un mensaje claro: el comportamiento anormal es intolerable. Llegó al extremo de recibir castigos físicos severos y su sufrimiento se expresa con radicalidad en los intentos de autoeliminación, en la necesidad de terminar con la situación. La intervención estatal del sistema de protección a la infancia y la adolescencia no hizo honor a su nombre y finalidad. Nos encontramos con relatos

crudos de la discriminación que padeció, lo que reedita el rechazo y el mensaje sobre lo cuestionable de su condición de género.

Parte de la violencia puede configurarse a partir del desacople entre los modelos tradicionales de sexo y género sostenido en un binarismo dicotómico y excluyente, y las nuevas configuraciones de género que estructuran procesos de identificación más diversos. En ese sentido, Irene Meler sostiene:

Y después llegaron los raros, los sujetos que no encajaban en las categorías dicotómicas del binario sexo/género, aquellos cuyo sexo no se alineaba del modo mayoritariamente ordenado con su sexualidad, su deseo, y tampoco con su sentimiento de sí, con su identidad. Cuando los gays, las lesbianas, los transgénero y los estados intersexuales tomaron la palabra [...] La percepción tradicional acerca del género subjetivo, que lo consideró como la expresión cultural y psíquica del sexo biológico, se vio conmocionada por la exposición de experiencias que han puesto de manifiesto el alcance de la construcción colectiva de las diferencias sexuales. (Meler, 2020)

En este aspecto de la construcción social, asistimos a una tensión entre «el reconocimiento de los aspectos estructurantes del sistema de géneros, versus la atribución de un carácter opresivo que promueve su desaparición como dispositivo regulatorio de los intercambios sociales, eróticos e intersubjetivos» (Meler, 2020).

Claudia tiene un registro temprano de su condición de género, refiere que a los 3 o 4 años comienza su identificación con algo de lo femenino, expresado en los modos de sentirse mujer y los juegos infantiles. Esa situación pone en crisis, incluso, los modos de comprensión de las disciplinas, de hecho, emergen figuras profesionales con formación universitaria como agentes de la violencia. En este sentido, como sostiene Leticia Glocer

Las problemáticas sobre la polaridad femenino-masculino se expresan también en algunas consultas de adolescentes que plantean que no asumen ni quieren asumir un género definido (género fluido) y de niños, con conflictos sobre el propio género, asignado al nacer.

[...] la diferencia sexual pasa a ser cuestionada. Esto implica que el dualismo femenino-masculino entra en debate, así como sus funciones y las teorías que intentan su comprensión. Es un desafío que impone, entonces, analizar las significaciones que se

le otorga en psicoanálisis a la polaridad masculino-femenino y sus efectos en la práctica clínica. (Glocer, 2018)

Estas situaciones nos interpelan en el ejercicio profesional, ponen en crisis los modelos hegemónicos fuertemente anclados en torno a un destino anatómico, fantasmático o deseante binarista (Glocer, 2018). Por el contrario, siguiendo a la autora, es interesante explorar un pensamiento trádico a partir de poner en coexistencia y composición, al menos, las siguientes tres dimensiones:

los cuerpos (siempre significados), las identificaciones (incluidas las de género), el deseo (que siempre excede las normas) y su atravesamiento por las normas vigentes. Se trata de un conjunto de variables que se relacionan de distinta manera pero que nunca llegan a una unidad totalmente armónica. (Glocer, 2018)

En la situación de Claudia, la violencia encarna muchas formas, compartimos con Meler que «podría ser calificada como violencia, si convenimos en considerar como tal al abandono. Existe una expresión popular referida a que es posible “matar con la indiferencia”, que ilustra esta potencialidad letal del distanciamiento afectivo» (Meler, 2021: 15).

Es contradictorio que las escenas de vida violenta tengan un potencial formativo, de hecho, los orígenes de la educación están cargados de prácticas punitivas. En otra investigación sobre las prácticas del sistema penal juvenil (Ruiz Barbot y Silva Balerio, 2019) ya exploramos la noción del aprendizaje en contextos de violencia. Allí tomamos expresiones de los propios adolescentes para referirnos a eso: *te pesa la cana o no te pesa la cana* muestra de forma polar dos modos subjetivos de habitar el encierro. Para los primeros, el sufrimiento puede llevarlos a aislarse, esconderse, autolesionarse, incluso al suicidio. En cambio, a quienes no les pesa la cana, al adaptarse a 23 horas de encierro en una celda alcanzan una radical adaptación, incluso encarnando el lugar de opresores, sometiendo a otros adolescentes. Al entrar en el plano perceptivo, vemos que coexisten formas de experimentación del dolor y sufrimiento que trascienden lo físico para invadir las esferas afectivas, emocionales y psíquicas.

Pero esta situación tiene su historia. En el Museo de Zaragoza se encuentra un pequeño cuadro de Francisco de Goya, pintado entre 1780 y 1785, que lleva el título:

La letra con sangre entra. Muestra una escena escolar donde un maestro azota a uno de sus estudiantes. En el análisis crítico del catálogo se expresa:

A la izquierda del lienzo se ve a un profesor sentado en un gran sillón que azota en las nalgas a un alumno con un latiguillo. A la derecha otros niños lloran al tiempo que arreglan su ropaje tras haber recibido su castigo. Detrás, el resto de los estudiantes se aplican en sus tareas bien sea leyendo o escribiendo, probablemente incentivados por el miedo. La luz entra por la ventana que está a la izquierda e ilumina selectivamente al profesor y las nalgas enrojecidas del alumno, dejando el resto de la escena en penumbras.

Barrán refiere al maestro *verdugo*. Si bien Varela «sostenía que el niño era bueno por naturaleza», en cambio «los maestros, curas y padres de la primera mitad del siglo XIX pensaban de otro modo» (Barrán, 1998a: 83).

La letra con sangre entra, decía el adagio popular. Y los maestros castigaban el cuerpo de los niños de diversas formas y con variados instrumentos. La *disciplina* o tiras de cuero en forma de manojo o sujetas a pedazos de madera, permitía azotar las piernas y las nalgas; la *palmeta*, de «madera dura y muy pesada o de cuero doble de vaca perfectamente cosido», flexible, variaba de 20 a 50 centímetros y tenía la pala, o parte más ancha, llena de agujeritos que levantaban ampollas en la carne... (Barrán, 1998a: 84)

Podemos observar allí «el carácter pedagógico de la violencia padecida» (Meler, 2021: 14). En estudios pedagógicos *queer* sobre las experiencias transgénero en el campo educativo se enfatiza que «es importante entender de qué modo las situaciones de violencia, exclusión, vulnerabilidad problemática, etc., producen marcas corporales indelebles que, a su vez, pueden utilizarse como resistencia a la dominación» (Planella y Pié, 2015:12).

En interesante la posición de Raewyn Connell en torno a la transición, que Claudia va tramitando en un proceso lento y ambivalente, sin saber muy bien qué es lo que le estaba pasando. Como sostiene la académica transgénero, «El cambio en sí consiste en lograr eliminar el desfase que hay entre el cuerpo y lo que sientes» (Connell, 2011).

En el caso que nos ocupa, no es posible eliminar este desfase entre lo que siente, quiere y los cambios de su cuerpo con las expectativas de los integrantes de su núcleo familiar. La adolescente va a poder desplegar su proceso de transición en la exogamia

de lo familiar, incumpliendo el mandato de género asignado por la institución familiar y también por parte de la institución estatal de protección.

Como manifestamos en otra investigación sobre la adolescencia, recordemos que

La adolescencia es, en un sentido estructurante, la edad de la exogamia, un tiempo de salida del orden de lo familiar que no concierne exclusivamente al orden de la sexualidad (aunque esto sea fundamental y tristemente impedido en ocasiones, en los tránsitos de las vidas dañadas que solemos encontrar), sino que remite en el sentido que lo queremos tratar a este exo griego que pone al sujeto en una dirección hacia el afuera de lo familiar, y en diálogo y conexión con el mundo. (Rodríguez y Silva Balerio, 2017: 77)

La adolescente transitó ese camino de salida del ámbito familiar como estrategia de preservación de su integridad física. De forma temprana comprendió que los adultos de su familia no podían cuidarla. Confió en otros adultos, las maestras, una tía, que fueron un sostén emocional y le ofrecieron anclajes con la vida (Broide y Estivalet, 2018) para que se forjara un camino, a pesar de la familia y las instituciones de protección.

Planella y Pié proponen una pedagogía *queer* que, como punto de partida, se sostiene en la destitución de la idea del otro como sospechoso, peligroso, infeccioso o preocupante que amenaza al resto de la sociedad. Por el contrario, se despliega una hermenéutica que deconstruye la línea divisoria entre normalidad y anormalidad. Desde esa posición, uno de los objetivos centrales es «disolver las categorías de identidad». (2015: 24). Una de las razones para sostener esta posición pedagógica y política es que los «cuerpos de los sujetos anormalizados pueden convertirse fácilmente en carne de cañón y carnaza para el resto de la sociedad» (2015: 26). Lo podemos observar con claridad en la experiencia de Claudia, quien fue expuesta desde edades tempranas a situaciones que la violentaron, en tanto los adultos no podían tolerar la ambigüedad en su posición de género. El extrañamiento y la incomodidad de muchos de los adultos se expresaron en violencia directa sobre su cuerpo y en el abandono como operación de una indiferencia que la destierra de su familia.

La educación como práctica social siempre se encuentra basculando entre la conservación y el cambio de la sociedad, las personas trans nos enfrentan a la urgente necesidad de comprender y apoyar las transformaciones sociales y culturales. Reconocemos que la educación «mantiene cierta atracción hacia la verdad pura y las identidades estables mientras ignora, de manera recurrente, las contradicciones» (Planella y Pié, 2015:33), y que en pedagogía el «juicio normalizador es una constante» (p. 35).

La académica española transgénero Raquel Platero sostiene que es clave pensar estos asuntos desde una perspectiva del buen vivir, de la mejora de la calidad de vida para hacerla sostenible y digna. Para ello es indispensable incrementar relaciones y vínculos de confianza para construir proyectos y enfrentarse a los problemas de la existencia. Considera que «conectar con otras personas supone desarrollar ciertas habilidades de resistencia a la discriminación y a los eventos negativos que nos suceden» (Platero, 2015: 68).

3. Conclusiones, articulaciones y proyecciones

Introducción

Para elaborar las conclusiones del estudio parto del supuesto de que «a verdade de uma idéia reside em parte nas suas 'conseqüências práticas', (Lapoujade, 2017: 11) en tanto «...uma idéia é inseparável de suas conseqüências» (p. 51). En el capítulo anterior se presentaron un conjunto de hallazgos basados en los relatos de los adolescentes y de los educadores, a partir del procesamiento de los datos cualitativos en el Maxqda, lo que derivó en la construcción de categorías emergentes. Los datos cualitativos entran en relación con una perspectiva epistemológica y teórica para producir un cierre de este trabajo que incluye los principales hallazgos empíricos y preguntas pendientes a partir de reconocer los límites de esta investigación.

La reflexión que proponemos es teóricamente híbrida⁹, lo cual no está exento de críticas, en tanto el material narrativo que recopilamos se basa en la experiencia vital de los adolescentes, lo que nos enfrentó a un problema de análisis por la amplitud y complejidad de las temáticas que abrieron los entrevistados. En esta última etapa de la investigación vamos a destacar las cuatro dimensiones más relevantes que emergen de la investigación con potencia para comprender los procesos de subjetivación y de desubjetivación que se ponen en marcha en las instituciones de protección a la adolescencia:

- A) *Esferas de cuidado*. A partir de la propuesta filosófica de Sloterdijk sobre el desarrollo de la vida humana en esferas, concebimos el trabajo institucional de los hogares como una tarea de producción de un espacio interior que habitan los adolescentes para cumplir una función social de cuidado.
- B) *Subjetivación cartográfica, aprender en movimiento entre esferas de aprendizaje*. Desarrollamos la categoría a partir de la observación de las situaciones de aprendizaje de los adolescentes institucionalizados. Quienes lograron desarrollar sus capacidades y poner en acción sus proyectos

⁹ Se nutre principalmente de los aportes de la pedagogía social, el psicoanálisis, la psicología, la sociología y la filosofía.

educativos, laborales y de independencia son quienes durante la internación desplegaron una amplia y heterogénea participación en las redes normalizadas de la cultura (Núñez, 1999).

- C) *Esculturas del vínculo educativo*. Los adolescentes que lograron desarrollar procesos de subjetivación cartográfica son quienes han construido vínculos significativos con adultos de referencia que los acompañaron en los avatares de su proceso de institucionalización. A partir de los datos cualitativos realizamos una caracterización de los elementos y relaciones que posibilitan la construcción de esculturas vinculares de promoción social y educativa.
- D) *Una política de cuidados para habitar redes sociales y vivir en colectivo*. Lo heterogéneo —incluso lo errático y aleatorio— de los resultados en torno a los procesos de institucionalización de los adolescentes pone de manifiesto la necesidad de reflexionar acerca de las políticas públicas y sus finalidades.

Leo los datos desde una posición epistemológica que asume que la verdad de una idea, discurso o práctica reside en sus consecuencias prácticas (Lapoujade, 2017) y que ante la violencia institucional que observamos en los relatos es imperativo que profesionales, instituciones e investigadores sean conscientes del potencial destructivo de su acción (Butler, 2020). Se impone reducir la violencia, y construir un saber que no dañe y promueva un mayor involucramiento de cada adolescente en la creación de más y mejores condiciones de participación social y ejercicio de derechos.

El daño que provoca la institucionalización en los adolescentes es un dato que conocemos hace décadas. De hecho, un autor clave de nuestro marco teórico, el pedagogo Fernand Deligny, lo señaló con crudeza en 1947:

Pululan alrededor de los niños en riesgo moral, ya sean delincuentes o inadaptados. Son hipócritas partidarios de un orden social podrido que se derrumba por doquier. Se agitan alrededor de las víctimas más flagrantes de los escombros: los niños que padecen situaciones de miseria. Inoportunos y tenaces, se reúnen como moscas y su ruidosa y benefactora actividad camufla una simple necesidad de poner en esta carne apenas viva sus propios deseos de obediencia servil, de conformismo deformado y de moralismo de pacotilla. (Deligny, 2015b: 48)

Estos espacios institucionales tejen una red de camuflaje (Deligny, 2015b) que de forma endogámica expone a los adolescentes a relaciones con la miseria, la desigualdad y una cultura de la sobrevivencia que lleva al límite sus capacidades de adaptación. Se observa con los adolescentes en el sistema de protección —como lo hicimos con adolescentes que están privados de libertad en el INISA (Ruiz Barbot y Silva Balerio, 2019)— que desarrollan conductas adaptativas ante perversas prácticas de violencia institucional. En la perspectiva que sostiene Agamben (2000), soportan lo que un humano no debiera soportar, lo que significa habitar corporal y sensiblemente en la tensión entre lo humano y la deshumanización.

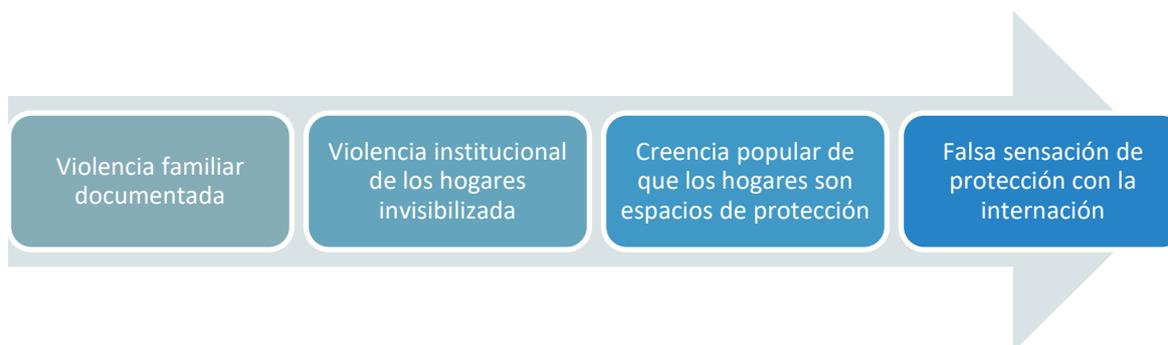
Nos enfrenta a los efectos de prácticas y políticas institucionales de atención a la adolescencia que tienen como denominador común la aceptación de la violencia institucional como inevitable, un dato más en el conjunto de desgracias que los adolescentes pobres padecen. En este sentido retomamos las cuatro nociones del verbo dañar que fueron mencionadas y que entendemos de importancia para iniciar las conclusiones de este estudio, en tanto ejercicio de reconocimiento del potencial destructivo del que habló Butler.

Si los adolescentes son expuestos desde la infancia a internaciones por protección durante tiempos prolongados se producen afectaciones subjetivas y en su aprendizaje social causadas por la acción u omisión de funcionarios públicos. Recordemos que *dañar* significa:

- causar detrimento, perjuicio, menoscabo, dolor o molestia;
- maltratar o echar a perder algo;
- condenar a alguien, dar sentencia contra él; y
- dicho de un aparato, un objeto, etc.: estropearse (|| deteriorarse).

Los relatos aportan insumos consistentes para sostener que las prácticas de violencia institucional son muy frecuentes en los hogares del INAU. Como referíamos, el SIPIAV en la última década ha construido información sólida acerca de la violencia que niñas, niños y adolescentes padecen en sus familias, y ha hecho visibles prácticas aberrantes y ocultas. Esta información ha permitido construir un mapa sobre los tipos de violencia, y reconocer los efectos de un modelo patriarcal causante de profundas violaciones a los derechos de las infancias y las adolescencias. Lamentablemente, la ausencia de información pública del SIPIAV y del MERAVI sobre la

violencia institucional que niñas, niños y adolescentes padecen en los hogares del INAU crea el efecto de una falsa sensación de protección.



Haciendo justicia a los relatos de los adolescentes que han vivido en carne propia la experiencia de la internación, queda claro que no todo es violencia y vulneración de derechos. Como se vio en el capítulo anterior, el internado fue vivido de modos heterogéneos. Incluso se da la paradójica situación de que durante la infancia una adolescente padece prácticas abusivas en el hogar en que vivía, y más tarde, en la adolescencia, luego de un traslado a otro centro, su situación cambia y puede construir lazos y oportunidades de desarrollo.

Son dos las categorías que organizan de manera organizadoras que expresan de forma resumida los efectos subjetivos que establecen marcas significativas en la experiencia de los adolescentes:

- a) *Huellas*. Son las marcas que señalan un camino, hechas con el paso por un lugar, rastro en el presente de algo vivido en el pasado, señal que se deja por donde se pasa, impresión profunda y duradera, rastro, vestigio que queda en algo o alguien.

Benjamin trabaja la noción de huellas en el *Libro de los pasajes*. Aunque no presenta una definición precisa, realizamos el ejercicio de delimitación a partir de fragmentos de ese texto, ya que está estrechamente vinculada con la idea de experiencia. Se refiere a huellas en la memoria de una vida anterior que marcan señas históricas, que en ocasiones registran el sufrimiento, imágenes perdidas que revelan su vida interna. Por ejemplo, se refiere a las huellas como registro político del trabajador asalariado que produce una mercancía de forma alienada, ya que su producción está sacada de contexto; huellas de objetos que indican condiciones de

decadencia de una cultura; la huella es también el conocimiento «que podía adquirir con la práctica» (Benjamin, 2013: 245).

En los adolescentes las huellas son esas marcas de haber transitado un camino que no fue en vano, es un rastro del pasado que se proyecta al presente como impresión en el recuerdo de lo vivido. Un conjunto de relatos, vínculos y experiencias que hacen del adolescente lo que es, configuran su identidad. Los signos más evidentes de estas marcas podemos encontrarlos en los siguientes hallazgos:

- El tiempo de internación, un promedio de nueve años, establece condiciones para que las huellas sean más profundas, tantos años de exposición dan más posibilidades de transformar en hábito ciertas prácticas como efecto de la repetición (Tarde, 2013).
- Los vínculos de afecto que los adolescentes establecen con los adultos de referencia tienen un efecto reparatorio en la situación de abandono que transitan. Las prácticas de cuidado que muchos educadores encarnan hace que los adolescentes registren la experiencia de cuidado de su cuerpo y sus emociones, que los estructuran como sujetos.
- Las privaciones económicas y la violencia intrafamiliar que los adolescentes padecían en sus familias, y que explican su internación, es revertida con cuidado y promoción en los hogares. Ello produce una restitución de la ley estructurante en tanto se extrae a niños y adolescentes de la violencia y se crea una esfera de cuidado que tiene efectos de filiación social.
- La construcción de esas esferas de cuidado funcionan como apertura al mundo, cuando rompe su endogamia y deja de ser una institución total (Goffman, 1972) para promover la participación de los adolescentes en las redes sociales y culturales. Eso produce como efecto que cada adolescente habite un conjunto de esferas de aprendizajes que le dan acceso a la relación con los otros y la cultura.
- La participación en un conjunto de esferas de aprendizaje dota al adolescente de mayor volumen y heterogeneidad de relaciones, que incrementan sus posibilidades de aprendizaje.

- b) *Laceraciones*. Marcas que deja un golpe o una herida, daño, vulneración, perjuicio o padecimiento.

Las investigaciones de Goffman (1972, 1993, 2006) sobre los procesos de estigmatización en las instituciones de encierro nos orientan en tanto

El término *estigma* será utilizado, pues, para hacer referencia a un atributo profundamente desacreditador; pero lo que en realidad se necesita es un lenguaje de relaciones, no de atributos. (Goffman, 1993: 16)

Se trata de un daño que sufre la persona que la transforma, y altera las claves de configuración identitaria del sujeto que lo porta. Ese daño produce un descrédito de la persona, lo que trasciende el cuerpo del estigmatizado y se expande sobre las personas cercanas. Goffman identifica tres tipos de estigmas: a) los defectos del cuerpo; b) los defectos de carácter del individuo, y c) los tribales asociados a la etnia, la religión y que tienen un carácter hereditario. En la situación de los adolescentes internados se trata del segundo tipo, ya que los problemas atribuidos, como por ejemplo la falta de voluntad, se infieren de informes técnicos de las instituciones (Goffman, 1993).

En un sentido, muchos de los adolescentes institucionalizados que han sido dañados y no han podido transitar por los carriles normalizados de la sociedad — educación y empleo— se enfrentan a un estigma social de ser considerados, como hace casi tres décadas reseñaba Roberto Castel, como inútiles para el mundo, como una persona descartable «que vive como un parásito del trabajo del prójimo, excluido de todas partes y condenado a la errancia en una sociedad en la que la condición de persona depende de la pertenencia a un estatuto» (Castel, 1995: 76). Muchas veces se ve agudizado por la carencia de familia, por haber sido abandonados, porque repiquetea el mensaje implícito, y también explícito de «nadie te quiere, ni tu madre que te dejó en el INAU», como cruelmente un educador le lanzó a un adolescente. Esas palabras lastiman al igual, o tal vez más, que los golpes que algunos de nuestros entrevistados afirman haber soportado en hogares. Se produce un daño directo al cuerpo y a las emociones que incide en la construcción de identidad. En ese sentido, a partir de los relatos de los adolescentes y de los educadores, identificamos algunos signos que ponen de manifiesto las laceraciones del internado:

- El tiempo de internación en este caso está signado por la intermitencia, en la experiencia de varios adolescentes son muchos años «en la vuelta del INAU», aunque sin alcanzar una estabilidad para crear vínculos de cuidado. Emergen con claridad los efectos nocivos en la vida de los adolescentes de la inestabilidad que caracteriza ese circuito entre el internado, la calle, actuación policial y retorno al hogar, vuelta a la calle, retorno al hogar, «descompensación», internación en clínica psiquiátrica... El orden puede variar, el tiempo en cada espacio también, la inestabilidad, el no pertenecer en ningún lugar, el no sentirse querido en ningún espacio domina la escena y provoca efectos de desubjetivación.
- La inestabilidad en el lugar de residencia tiene como correlato una inestabilidad en los vínculos con los adultos y con las instituciones. Por tanto, un efecto recurrente es la desafiliación educativa, en muchas situaciones desde niño, y luego en la adolescencia, la participación sostenida en la escuela o el liceo es casi imposible. Ello explica las trayectorias educativas con repetición y rezago que tienen los adolescentes, lo que pone de manifiesto la incapacidad del INAU de garantizar el derecho a la educación de sus internos (Pastore, Silva Balerio, 2019).
- La violencia institucional que, como emerge de los relatos, padecieron varios de los adolescentes entrevistados es también causa de la intermitencia de los adolescentes en los hogares, ya que, como fueron violentados en su casa y luego en el hogar, prefieren la calle, que les brinda algunos espacios donde comparten experiencias con sus pares (Llobet, 2010). Las violencias institucionales tienen como efecto la ruptura de la trama de cuidado entre los adultos y las nuevas generaciones.

Está claro que el trayecto por la internación no fue inocuo o neutral, seguramente en todas las situaciones aparecen ambas formas de afectación subjetiva, con preeminencia de una de ellas, pero conviviendo en sus cuerpos estas marcas indelebles.

Nos orientan conceptualmente estas dos afirmaciones:

No se trata de nada menos que de una tentativa de invertir el estigma de la desdicha.
(Castel, 1995: 160)

La exasperación de los seres heridos por las condiciones sociales de una intolerable deshonestidad y las impaciencias de los niños vejados por torpes adultos se expresan por los mismos signos [...] Será necesario, por favor, liberar a los niños al mismo tiempo y ubicarlos cerca de educadores con presencia ligera, que provoquen alegría siempre listos a remodelar la arcilla redonda, vagabundos eficaces maravillados por la infancia. (Deligny, 2015b:129)

Retomamos un punto de partida epistemológico: la teoría daña. Hemos construírnos formas de pensar la protección a la infancia que ha privilegiado el encierro en instituciones como método. Ello ha provocado que en algunas situaciones se ha garantizado el cuidado y en otras han infligido laceraciones profundas en los cuerpos y en la subjetividad. A partir de los relatos de los adolescentes queda claro que la internación como medio de protección no garantiza a todos los adolescentes condiciones mínimas de cuidado. Ante esta constatación resulta irrenunciable una ética de la producción académica y de la práctica en la que reconozcamos el potencial destructivo que ejercemos cuando actuamos y cuando pensamos las situaciones. Por eso es clave poner en relación los relatos con el marco teórico y epistemológico a fin de reflexionar críticamente.

Adherimos a la posición que Freud expresaba en el prólogo al libro de Aichhorn (2009) que fue publicado originalmente en 1925, cuando sostiene:

El efecto de la educación es algo sui géneris, no debe ser confundido con la influencia psicoanalítica, ni reemplazada por ella. El psicoanálisis, dentro del marco de la educación, puede ser considerado como un medio auxiliar del tratamiento del niño, pero no es un sustituto adecuado de aquella. No solamente resulta imposible tal sustitución, en el terreno práctico, sino que tampoco es recomendable por razones teóricas. (Freud en Aichhorn, 2009:24)

A partir de la posición de Freud y Aichhorn, Tizio —en el prólogo de la edición española de *La juventud desamparada*— entiende que los adolescentes que «han conocido los excesos del Otro en diferentes registros, que van desde el maltrato hasta la sobreprotección o la despreocupación y el abandono» (p. 10) necesitan de adultos que ejerzan una regulación de la conducta ante su empuje pulsional. Insiste en que el

desamparo está provocado «por la falta de una regulación simbólica que diera al sujeto su lugar» (ib.).

Una de las principales críticas que desarrolla Aischhorn está dirigida a las políticas de las instituciones de protección de aislar a los adolescentes del exterior, construyendo un espacio de cuidado organizado por la arbitrariedad de rutinas solo justificadas por la imposición jerárquica. Por el contrario, él propone un trabajo educativo basado en una actitud de conversación abierta; en esa línea Tizio sostiene que la práctica educativa

deberá ayudar al sujeto para que aprenda a ejercitar el juicio, es decir, que desarrolle el principio de realidad de tal forma que pueda elegir, antes de actuar, entre el placer inmediato seguido de dolor y la renuncia seguida de placer. Aichhorn habla de renuncia pero para que ésta sea posible, y eso es la adaptación social, es necesario que el sujeto encuentre un placer mayor que el derivado de los actos asociales.

La propuesta educativa de Aichhorn articula el psicoanálisis con la pedagogía, se basa en cierta precisión en la lectura que haga el educador sobre la situación del adolescente, de modo que la oferta educativa tenga correspondencia con las necesidades de regulación del adolescente. Ante un adolescente con un ideal del yo excesivamente severo, que se autoexige y no logra satisfacción con sus actividades, a pesar que resulta evidente para las personas cercanas que cumple adecuadamente con los requerimiento sociales, él se castiga porque pudo hacerlo mejor. Con un adolescente así, la respuesta del educador deberá ser amable y reducir sus exigencias. Este modo de trabajo educativo lo encontramos en la forma en que establecen el vínculo dos de las educadoras entrevistadas, que apostando a la confianza y con un fuerte deseo de que a los adolescentes «les vaya bien», muestran gran ductilidad para adaptar sus estrategias a las necesidades de los adolescentes.

Instituir la experiencia

El material de trabajo educativo es la experiencia de los adolescentes, sus deseos y oportunidades. La ambigüedad en torno a qué hacer o cuáles son las estrategias más pertinentes es debate corriente entre los educadores, que, muchas veces, no saben

qué hacer. Para abordar esta complejidad continuamos el camino que propone Latour (2013b) que en su libro *Investigación sobre los modos de existencia* destaca la dificultad de seguir la experiencia, ya que está conectada con la «distancia continua entre la práctica y la teoría» (p. 154). Este desfase cobra relevancia en tanto agrega opacidad al reconocimiento de la experiencia. Entiende que la ausencia de acuerdo en torno a la articulación entre «la artificialidad de la construcción y la realidad del resultado van de la mano [...] como si la descripción de la experimentación fuera a ponernos en el camino de la experiencia» (p. 155). Nos enfrentamos a una dificultad porque «nos faltan herramientas adecuadas que debemos forjar a cualquier precio si queremos llegar, más adelante, a instituir la experiencia» (Latour, 2013b: 155). Ante ese escollo, Latour propone tres movimientos:

- a) La acción se redobla, «todo uso de la palabra construcción abre pues un enigma sobre el autor de la construcción: cuando uno actúa otros pasan a la acción» (p. 159). Cuando decimos que el INAU o el hogar hizo alguna cosa, no sabemos de forma precisa quién la hizo.
- b) La dirección de la acción es incierta, en una construcción se genera incertidumbre acerca de la dirección de la acción. Allí, Latour pone ejemplos del arte, uno de ellos es sobre el autor y el personaje. Balzac, autor de novelas, ha dicho que «se dejaba llevar por sus personajes», lo que crea incertidumbre acerca de quién es el constructor y el construido: ¿Balzac construye a sus personajes o viceversa? En nuestro campo de estudio, la acción educativa se produce por iniciativa de un educador que organiza y sostiene una oferta valiosa y atractiva para el adolescente o es el adolescente quien decide tomarla y llevarla a cabo. En uno de los relatos de los adolescentes aparece la exigencia de una educadora de que el adolescente haga algo, y el adolescente quiere realizar un deporte, allí se observa con claridad cómo la educadora asume el reto de lograrlo, con grandes dificultades institucionales para obtener fondos para financiar la actividad. En espejo, aparece el reconocimiento del adolescente a esa actitud de la educadora, que no se trata solamente de la actividad deportiva, sino de la palabra empeñada, de la respuesta al deseo del adolescente y la convicción

de que esas actividades tienen gran potencial para el desarrollo del adolescente.

- c) La acción se califica de buena o mala. Este es el ingrediente «más decisivo» (p. 160), ya que «decir de una cosa que es construida es introducir un juicio de valor, no solo sobre el origen de la acción —doblemente difícil de establecer, como acabamos de ver— sino sobre la calidad de la construcción» (p. 160). Luego de aceptar que estamos ante un hecho construido, queda por saber si está bien construido.

Las dificultades que Latour reseña acerca del concepto de *construcción* lo llevan a descartar su uso, proponiendo que pasemos «al concepto de *instauración*» (p. 161), que, como él mismo señala, fue tomado prestado de Souriau:

El artista, dice Souriau, nunca es el creador sino el instaurador de una obra que llega a él, pero que sin él nunca avanzaría hacia la existencia. Una pregunta que nunca se hace el escultor es la pregunta crítica: ¿Soy yo o soy la estatua? ¿Quién es el autor de la estatua? (p. 162)

En esta formulación se establecen tres aspectos significativos, por un lado la duplicación de la acción, la oscilación del vector y la calidad de la obra instaurada.

La noción de instauración tiene pues esta ventaja: reúne las tres características reconocidas antes: la calidad doble del hacer-hacer; la incertidumbre sobre la dirección de los vectores de la acción; la búsqueda arriesgada, sin modelo previo, de una excelencia que resultará (provisionalmente) de la acción. (Latour, 2013b: 162)

Una de las condiciones para concluir un proceso de instauración es

encontrar seres susceptibles de inquietar. Seres de una condición ontológica todavía más abierta, capaces sin embargo de hacernos hacer algo, de indisponernos, de insistir [...] que sean capaces de responder con pertinencia. (p. 162)

«La experiencia al fin; la inmanencia sobre todo» (p. 178), este punto de cierre que propone Latour abre un espacio para pensar lo inmanente en primer lugar en

oposición a lo trascendente. El origen latino está en *immanens*, como unión de dos términos: *im* 'hacia el interior', y *manere* 'quedarse o permanecer'.

Lo inmanente es inherente a algún ser o va unido de un modo inseparable a su esencia (RAE). En el diccionario de filosofía de Oxford se establece que lo inmanente es algo que es interno a un ser o conjunto de seres, y no es el resultado de una acción exterior a ellos. Por tanto, la experiencia es propia y consustancial del sujeto, inseparable de él, en tanto se produce de forma ingénita. Desde esta perspectiva, lo humano está hecho vulnerabilidades y dependencias que pueden enmendarse instaurando lazos sociales y habitando esferas de cuidado y de aprendizaje que configuran un conjunto de interdependencias con otras personas, las instituciones, los objetos, materialidades y tecnologías que permiten que la vida y los proyectos prosperen. En el trabajo educativo con los adolescentes, los educadores instauran una escultura vincular que está hecha de relaciones, vínculos que son inmanentes a la propia relación, y al sujeto en sí que es efecto de esos mismos vínculos.

A partir de esta definición de lo humano en reconocimiento de la dependencia y de la vulnerabilidad como característica inmanente, todo proyecto educativo con adolescentes institucionalizados por protección se organiza a partir de la construcción de lazos y vínculos. En muchos de los relatos de los adolescentes queda claro que contaron con educadores que asumieron con responsabilidad el encargo vincular, por un lado, para ponerse a disposición de los adolescentes e instaurar espacios de relación afectiva, educativa, social, cultural, y por otro para acompañarlos en el devenir de esa relaciones y sostenerlos. Este tipo de prácticas se encuentran ausentes de los relatos de otros de los adolescentes, donde el desprecio y la humillación son dos signos claros de las laceraciones que les dejó la institucionalización. A partir de estos espacios de relación se va conformando una red, como la define Deligny, como un modo de existencia, configurada de n nudos que expresan cualitativa y cuantitativamente el potencial vincular de cada adolescente. La singular red de cada adolescente es efecto de nudos que se irán configurando a partir de la participación en diversas esferas de aprendizaje. También, es posible que se creen esferas de desubjetivación a partir de la construcción de vínculos anudados por el odio, la indiferencia y la humillación, y que esta posición subjetiva sea atractiva para el adolescente en tanto sus anclajes con la vida están tan dañados que solo

Tánatos lo seduce. La huida de ese dolor impide tramitar ese sufrimiento, en tanto que «llegar a ser individuo en una sociedad de individuos significa, por tanto, acomodarse al hecho de ser abandonado por los otros insustituibles que mueren primero» (Sloterdijk, 2017b: 143). Agregaríamos que se trata de la muerte física, o simbólica en tanto algunas personas no lograron ocupar un lugar significativo en la vida del adolescente, cuando no anclajes con la muerte. Este proceso afecta la construcción de los vínculos por la ausencia de referentes y de anclajes (Duschatzky, Corea, 2002), esta situación establece un límite en la construcción de anudamientos con lo social y cultural.

3.1. Esferas de cuidado

« las esferas constituyen un producto originario de la convivencia humana —de lo que no ha tomado jamás noticia ninguna teoría del trabajo—, esos lugares atmosférico-simbólicos de los seres humanos dependen de su renovación constante.» (Sloterdijk, 2017a: 52)

La vida colectiva en los internados de adolescentes puede ser pensada desde múltiples enfoques, proponemos utilizar la *teoría de las esferas* (Sloterdijk, 2017a, 2017b, 2018), basada en la tesis de que «la vida es una cuestión de forma» (2017a, p. 22). De esa manera indica que vivir, formar esferas y pensar son manifestaciones de lo mismo, por tanto el internado como espacio de cuidado podemos asimilarlo a una esfera de cuidado. Un internado del INAU para adolescentes se trata de una esfera particularmente compleja en tanto reúne a un conjunto de adolescentes, que transitan situaciones de sufrimiento, con un conjunto de profesionales, que deben garantizar el cuidado por mandato legal.

Las reglas de configuración de las vidas responden a principios micropolíticos donde pequeñas decisiones tienen un efecto relevante en la configuración subjetiva y en las relaciones entre los sujetos y objetos. Como nos recuerda Tarde, lo pequeño sostiene a lo grande, la vida tiene que ver con prácticas infinitesimales.

Optamos por transitar por un conjunto de enfoques antiesencialistas (no-metafísicos), relacionales y materialistas para pensar y poner en movimiento

prácticas socioeducativas que conectan la experiencia de los adolescentes con la vida y los espacios.

Si *vida* actúa ilimitadamente, conformando espacios de diversas maneras, no es solo porque cada una de las mónadas tenga su propio entorno, sino más bien porque todas están ensambladas con otras vidas y se componen de innumerables unidades. La vida se articula en escenarios simultáneos, imbricados unos en otros, se produce y consume en talleres interconectados. (Sloterdijk, 2018, p. 23)

La vida «produce siempre el espacio en el que es y que es en ella», un espacio de coexistencia entre naturaleza y cultura, donde lo humano y no humano se confunden en híbridos que rompen los binarismos (Latour, 2001, 2005a, 2005b; Lash, 1999). En simetría con el parlamento de las cosas propuesto por Lash, siguiendo a Latour,

no entiende tanto que los objetos han sido causados por los sujetos, sino que más bien los ve como portadores de ciertas propiedades que los sujetos poseen. Para él, por lo tanto, los objetos tienen agencia: no una agencia causal como en el naturalismo, sino más bien el mismo tipo de agencia que los sujetos. Tienen derechos, responsabilidades, pueden juzgar y valorar, pueden mediar. Exactamente igual que los sujetos. Así, los objetos de Latour no están causados en primer término por sujetos. Al contrario, son semejantes a los sujetos.

Como idea análoga, Sloterdijk propone una *república de los espacios* (2018: 23) por el efecto decisivo que provoca en nosotros los simultáneos e imbricados escenarios en que la vida se produce y al mismo tiempo moldea la forma de los espacios. Podríamos imaginar un conjunto de esferas descentradas, un racimo de naves esféricas asociadas por decisiones singulares que configuran espacios interconectados por las trayectorias donde la vida actual se produce. Cuando pensamos la situación de los adolescentes en los hogares encontramos usos de los espacios muy diferentes, ya que en ocasiones el hogar funciona como una esfera de cuidado que se transforma para que los adolescentes se lancen a la exploración y a la participación social en otras instituciones y espacios que se van a transformar en esferas de aprendizaje. En cambio, otros internados no crean un espacio interior protector, por el contrario producen un entorno opresivo, cargado de discrecionalidades que expulsan a los adolescentes hacia el intemperie de la calle, o

a retornar a espacios familiares que los violentaron. En esta situación, la institución y las prácticas de los profesionales no construyeron un espacio interior para el desarrollo de los adolescentes.

En las instituciones que administran un encierro con pretensiones de protección el espacio es un agente de producción subjetiva muy relevante, aunque opere con reglas implícitas y establecidas por la administración institucional. Son más evidentes las regulaciones de la vida cotidiana de los adolescentes que producen ciertas condiciones de aislamiento social y de circulación social endogámica (Silva Balerio, 2016a), donde se premia el intercambio entre pares que comparten experiencias de institucionalización. Se crean dos tipos de encierro que son complementarios:

- a) encierros materiales por privación del acceso a espacios de socialización normalizados, ello lo encontramos en una práctica generalizada de los internados como las siguientes: cambiarlos de centro educativo para facilitar la organización del hogar, asistir a actividades recreativas, culturales y deportivas que son cerradas a población de hogares del INAU, la estructuración homogénea de las rutinas cotidianas de alimentación e higiene, y el uso de ropa y calzado idéntico que es comprado por proveeduría del INAU, y,
- b) encierros simbólicos en tanto las expectativas sobre los proyectos vitales están determinadas por las preferencias adaptativas al sistema de protección. Esto aparece en los relatos de los adolescentes, y de algunos educadores con claridad, por ejemplo con ese imaginario de «ser del INAU», que crea una representación social que los adolescentes padecen cuando en espacios de la política pública universal, generalmente la escuela o el liceo, los adolescentes sienten el estigma de formar parte de un grupo discriminado. Algunos adolescentes lo expresan con la ausencia de expectativas sobre su desempeño, o cuando logran, por ejemplo, finalizar la educación media u obtener un buen empleo, reciben como respuesta del adulto la sorpresa, como si fuera la excepción. Indica que entre las expectativas sobre su trayectoria no se encuentra que pueda tener logros como cualquier otro adolescente que no se encuentra institucionalizado.

Ambas formas de la privación de la libertad como práctica de protección producen un conjunto de efectos nocivos en la vida de los adolescentes al exponerlos a rutinas de vida cotidiana que están pensadas en función de los adultos y las instituciones. La experiencia narrada por los adolescentes expresa la endogamia institucional que se sostiene en gobernar tiempo y espacio para regular la vida. El espacio que se vuelve concentracionario produce como efecto subjetivo la dependencia de los adolescentes a las instituciones y que se reduzca su universo relacional. Para algunos adolescentes la única forma de evitar esa situación es *la fuga*, irse a la calle, exponerse a la intemperie.

En cambio, otros adolescentes tuvieron experiencias distintas, ya que expresan modos de vida en interacción con actores sociales e institucionales que viabilizaron sus proyectos personales. La riqueza en los vínculos sociales y culturales construyó anclajes con la vida. Conformaron una red con proyectos personales orientados por la preferencia (Parodi, Pastore, Silva Balerio, 2021), una red que no es objeto, ni metodología o categoría de análisis, sino una forma de ser (Deligny, 2015a). Queda claro en los datos, por ejemplo en ambos relatos corales del capítulo anterior, que la trama de relaciones que los adolescentes van construyendo marca modos de existencia posibles de ser pensados.

La vida es en interdependencia con otros, con quienes coexistimos para colaborar mutuamente en nuestros proyectos vitales. Esa dependencia de los otros es consustancial al desarrollo de la vida humana: salvo excepciones, los humanos somos y podemos ser con los otros. Este modo de existencia interdependiente conlleva unas prácticas educativas centradas en las relaciones sociales y culturales, lo que afecta los aprendizajes que se producen en un cuerpo marcado por esas interacciones. Este modo de subjetivación, y de aprendizaje, para los adolescentes solo es posible cuando el sujeto puede constituirse corporalmente en relación con el mundo, como sostiene Planella (2006).

Ser obra de sí mismo rompe con las ambiciones de muchas pedagogías que buscan dominar por completo el proceso de creación, fabricación, constitución o construcción de las corporeidades de los sujetos. Es en esta perspectiva que se pide al educador, no la transferencia, sino la creación de contextos y de posibilidades que permitan al otro crecer, buscar, probar, equivocarse, volver a caerse y reanudar la marcha. (Planella, 2006:283)

Como contrapartida de la subjetivación —o desubjetivación— del encierro que prioriza la endogamia del intercambio a la interna del INAU y con pares institucionalizados, emerge con potencia la noción que hemos construido, que describe otro tipo de subjetivación y que adjetivamos como cartográfica (Silva Balerio, 2017b, 2021), donde los adolescentes se hacen sujetos cuando están expuestos a múltiples situaciones de aprendizaje. La discrecionalidad en las prácticas de los internados pone de manifiesto que existen distintas condiciones de producción subjetiva asociadas al tipo de institución que habitó cada adolescente. Los relatos de los adolescentes marcan cómo los afectó la convivencia y la cohabitación en diferentes condiciones materiales, simbólicas y vinculares.

La biografía personal, familiar y social establece límites, o incluso condicionamientos severos en las trayectorias de los sujetos. Aunque también, como la situación es ambivalente (Mèlich, 2008), es plataforma de posibilidades para desmarcarse. Porque «donde se lamentaban pérdidas de forma, aparecen ganancias en movilidad» (Sloterdijk, 2018: 24), la labilidad en la regulación adulta —familiar e institucional— es una oportunidad de apertura a otras relaciones. En este punto, el trabajo educativo llevado adelante marcó las decisiones que pudieron tomar los adolescentes: con quién y cómo se relacionaron, cuánto se expusieron a situaciones de aprendizajes o de vulneración.

Los efectos no tienen una medida exacta, esta investigación tiene limitaciones para ser contundente en este aspecto, pero abre algunas constataciones como las que realizamos en relación con los adolescentes que forman los dos grupos en los relatos corales, que ameritaría continuar investigando para profundizar sobre los efectos de subjetivación que producen ambos tipos de experiencias.

Ante la imposición del Estado de un modo de cuidado mediante el encierro, encontramos que las verdades únicas y sus derivas autoritarias de simplificación de los modos de vida implosionan (Sloterdijk, 2018). La forma correcta, la adecuada, la forma válida no responde a la complejidad de los modos de subjetivación contemporánea. La movilidad que permite ocupar espacios y apropiarnos de los espacios se transforma en un principio metodológico relevante.

Resulta evidente que necesitamos repensar los modos de vida, desempolvarnos de las tradiciones religiosas y políticas metafísicas, en tanto la normalización es una

mera simplificación. La esfera única, omnipresente y omnicomprendiva ha muerto, nuevas formas de pensar y vivir irrumpen con potencia de trabar relaciones que incrementen las pasiones alegres y consiguientemente la capacidad de acción (Spinoza, 2017).

3.2. Subjetivación cartográfica: aprender en movimiento entre esferas de aprendizaje

«Queda por saber si, en este caso, la asimilación de estos ingredientes es preferible a su exposición vagabunda.» (Deligny, 2021: 16)

«Para el *flâneur*, su ciudad —aunque haya nacido en ella, como Baudelaire— no es ya su patria. Representa un escenario.» (Benjamin, 2013: 354)

«... el hombre llega a civilizarse gracias a la experiencia y el entrenamiento. La vida lo fuerza a adaptarse a la realidad; la educación lo capacita para alcanzar cultura.» (Aichhorn, 2009: 36)

Iniciamos este apartado delimitando la noción de subjetivación cartográfica (Silva Balerio, 2021) que toma como punto de partida un aspecto de la condición humana: la capacidad de aprender —muchas veces sin que nos demos cuenta— desde el nacimiento hasta la muerte. Basándonos en las situaciones de vida de algunos de los adolescentes entrevistados y en prácticas que relatan los educadores, ya que, llevando a la práctica el concepto de circulación social amplia (Núñez, 1999), promovieron que los adolescentes habitaran multiplicidad de espacios e instituciones. Ello está estrechamente vinculado con una concepción de educación que es inseparable de la vida (Larrosa, 1998), ya que vivimos mientras aprendemos y aprendemos durante toda la vida; una educación inseparable de la experiencia en tanto esta es fuente clave de aprendizajes; y una educación inseparable de la materialidad, ya que los espacios, las cosas, los objetos y las tecnologías en nuestra interacción cotidiana despliegan su capacidad de agencia que redundan en aprendizaje.

Este asunto de los aprendizajes es un tema clave con adolescentes institucionalizados:

El ser humano ha tenido que aprender a soportar el dolor, a aplazar la satisfacción, a renunciar a ella y a desviar sus primitivos deseos instintivos hacia canales socialmente aceptables. Así se ha desarrollado, a través de los siglos, una civilización dentro del cual el hombre, gracias a su perfección técnica, avanza con firmeza, conquistando la naturaleza y creando continuamente obras artísticas, científicas y sociales.

De esto se deduce que el nivel cultural primitivo se caracteriza por una menor restricción de la inmediata satisfacción de los impulsos instintivos, y que la capacidad primitiva original de lucha contra la realidad aumenta con el desarrollo cultural. [...] Solo cuando se encuentra bajo la presión de una experiencia dolorosa aprende, gradualmente, a moderar sus impulsos y a aceptar las demandas de la sociedad. (Aichhorn, 2009:35)

La aventura de la vida social: conversar con otros, leer, escuchar música, ver películas, ir a conciertos, teatro, cine o danza, hacer deporte, expresarse, participar de asociaciones, caminar, jugar o meramente contemplar la naturaleza o la ciudad es la fuente principal de aprendizaje. Una exposición vagabunda (Deligny, 2021) tiene lugar cuando las personas entramos en contacto con un conjunto de personas y objetos en interacción con escenarios naturales, sociales e institucionales diversos. Varios de los adolescentes entrevistados indican que no conocían la ciudad ni sabían cómo moverse en transporte público. Cuando pasaron a un hogar de preegreso parte de la propuesta era que pudieran realizar actividades de su preferencia, no importaba cuál, pero era un requisito del proyecto. Podría ser un deporte, una actividad cultural o expresiva, lo importante no era qué hicieran, sino salir del hogar, encontrarse con otros adolescentes en otras instituciones. Esto reafirma la idea de subjetivación cartográfica, en tanto los adolescentes se modificaron a sí mismos como efecto de múltiples y azarosas interacciones, de decisiones propias, de condicionamientos y determinaciones familiares, sociales, culturales, económicas y políticas. Los educadores que sostuvieron esa premisa metodológica hicieron acto la idea de que aprendemos todo el tiempo y en todos lados. Aunque aparece con claridad que no cuentan con un programa de contenidos a transmitir, sí entienden que la exposición a la vida social activa la disposición de conocer, entender y aprehender el mundo. Esta capacidad humana se activa desde el primer segundo de nuestra vida y nos

acompaña hasta la muerte, en nuestra vulnerabilidad originaria, en el desamparo del nacimiento se activa la pulsión de vivir que será organizada por nuestras relaciones con la cultura.

Cada uno importa. No hay recetas. Cada sujeto pone en acto su pulsión para satisfacer los deseos que organizan las preferencias buscando el placer y evitando el displacer. Los modos en que esos procesos, personales y sociales, se producen son heterogéneos o, como nos propone Souriau (2017), lo humano comporta un pluralismo existencial, no hay una única y válida forma de vivir, tampoco de aprender. ¿Esa pluralidad de formas de vivir puede ser reconocida? ¿Las distintas formas de aprender, relacionarse, ocupar el espacio, participar o expresar sus preferencias podrán reconocerse?

Los modelos educativos juegan un papel crucial en la producción de prácticas educativas orientadas hacia la emancipación. El modelo no es objeto de imitación o forma ideal replicable, no es una maqueta que pueda ser reproducida o calcada. El modelo se puede exponer a evaluaciones y son previsibles sus efectos, pero no es aplicable a otro objeto: funciona en la singular situación de interacción de sus elementos. Un modelo es un «constructo hipotético que genera efectos de realidad» (Núñez, 1990: 34). Los modelos presuponen lo real y obran poniendo en acto relaciones de afectación material para describir y transformar, establecen mediaciones entre la acción y lo real.

Una perspectiva centrada en la promoción de una subjetivación cartográfica se organiza con la activación vincular de amplios repertorios de relaciones con la cultura, las instituciones y con otros adultos y congéneres. Impulsa el movimiento, el disfrute de la cultura, la participación en instituciones —cuanto más diversas mejor—, el sostén de vínculos afectivos, abre un campo de relaciones sociales para tramar las redes de amistad que nos sostienen.

Afirmamos que un educador que adhiera a un modelo emancipatorio tiene como función principal precipitar lazos que vayan conformando redes con lo común e inextinguible, pero también con lo singular que se inscribe en la preferencia de cada adolescente. La red es un modo de ser (Deligny, 2015a: 17) y ello significa que la acción educativa se pone en relación intrínseca con la vida y la cultura de cada uno, creando «una suerte de fuera que permite a lo humano sobrevivir» (p. 20). La acción

planificada es una parte significativa, no hay educación sin una intención deliberada, pero no huyamos del movimiento del *flâneur* por la ciudad, el vagabundeo o el azar son formas de activar relaciones. Este tipo de red no cesa de crecer y de desvanecerse. La red no es objeto, son trazos, relaciones que se activan y debilitan, y también se fortalecen para luego evaporarse. Como nos recuerda Deligny, «la red no es una solución, sino un fenómeno constante, una necesidad vital» (2015a: 36).

Entendemos que la educación, como bien común, es inexpropiable a las nuevas generaciones. Por tanto, se tornan imprescindibles unas prácticas de reconocimiento de los saberes adquiridos por los adolescentes fuera de lo escolar, y aceptar aprendizajes a lo largo y ancho de la vida (Coll, 2013), y también a lo alto, en el espacio que habitamos, en las calles que circulamos. Con esto proponemos un desplazamiento, incorporar una nueva dimensión que da volumen para pensar los aprendizajes y los espacios, y a partir de allí imaginamos la idea de esfera de aprendizaje.

Las esferas de aprendizaje son aquellos espacios donde se producen relaciones de afectación que activan oportunidades de aprendizaje. Muerta la ilusión de una esfera única¹⁰ y omnicomprensiva, el plural se impone como condición de época. Esta forma de entender los procesos educativos une los espacios —las esferas de aprendizaje— y el movimiento como condiciones concurrentes para que los adolescentes transiten por procesos de aprendizaje. Asimismo, para los adolescentes con experiencias de institucionalización, algunas de estas esferas aportarán un componente clave para tramitar el sufrimiento, ya que se crean condiciones ambientales que producen anclajes con la vida. Como citamos en el acápite de este apartado, Benjamin trae la figura del *flâneur* y su relación con la ciudad que se transforma, para nosotros, en un escenario contenedor de multiplicidad de esferas (o espumas) de aprendizaje. Este es un punto de partida para concebir la ciudad como el espacio tridimensional donde pueden producirse aprendizajes valiosos para los adolescentes, en tanto en ella cohabitan personas, instituciones, espacios y objetos

¹⁰ «Vuelve a manifestar la importancia de nuestro contenido: la proposición “Dios ha muerto” se confirma como la buena nueva del presente. Se la podría reformular: La esfera una ha implosionado, ahora bien, las espumas viven» Sloterdijk, 2018: 25.

que permiten entablar una multiplicidad de relaciones, y de esa forma activar aprendizajes relevantes para la vida social.

La vida en red, en movimiento entre esferas de aprendizaje, es una oportunidad de cooperación y creación, de acceso a lo cultural, de socialización, de aprendizaje, de establecer relaciones con los otros. La participación en una red tiene efectos de subjetivación muy distintos a los que produce el encierro. Los procesos de subjetivación cartográfica funcionan con los principios del rizoma (Deleuze y Guattari, 2010), en tanto conectan lo heterogéneo en una multiplicidad, aunque puede desconectarse en alguna de sus líneas, recomienza, y es muy distinta a un calco, cada proceso es particular, pone en movimiento relaciones a partir de la experiencia de cada adolescente. Como práctica educativa configura una trama micropolítica de líneas infinitesimales con organización heterárquica (Tarde, 2013). Para cada adolescente se dibuja una cartografía que produce interacciones e intensidades y activa efectos subjetivos. El cambio del adolescente es efecto del cambio de lugar (Núñez, 1990; Bernfeld, 2005; Brignoni, 2012), por ende, la mejora de las condiciones materiales determina el incremento de las relaciones con la cultura, las instituciones y con los otros.

Desde la perspectiva de Sloterdijk, la sociedad es un agregado de

microesferas (parejas, hogares, empresas, asociaciones) de formato diferente, que, como las burbujas aisladas en un montón de espuma, limitan unas con otras, se apilan una sobre y bajo otras, sin ser realmente accesibles unas para otras, ni efectivamente separables unas de otras. (Sloterdijk, 2018: 50)

Estas se organizan de acuerdo con principios de coaislamiento y forman ensamblajes interactivos con una comunicación recíproca e intensa, se estructuran en torno a una ontología pluralista (Sloterdijk, 2018). Las esferas son efectivizaciones de lo real, formas del mundo ordenadas pragmática y simbólicamente. La intimidad es la textura de la vida en las esferas, se procesa la creación de un ambiente con un equilibrio inestable, siempre está a punto de reconfigurarse. En los procesos formativos los adolescentes podrán acceder a un quantum y diversidad de aprendizajes mayor, lo que intensificará los vínculos al interior de sus microesferas.

La historia vincular y la trayectoria de cada adolescente marca el desarrollo de las próximas experiencias. Cada situación establecerá sus barreras, pero a la vez nos abre oportunidades de hacer algo con ello, incluso cambiar ese destino que parecía inevitable. Incluso en situaciones dolorosas como las que han vivido luego de la pérdida de los cuidados parentales. Es una plataforma de posibilidades para desmarcarse: «donde se lamentaban pérdidas de forma, aparecen ganancias en movilidad» (Sloterdijk, 2018: 24) En ocasiones la respuesta de las instituciones se organizan bajo un supuesto hegemónico que supone un adolescente único, lo que lleva a organizar la vida cotidiana de forma seriada, lo que lleva a expresiones despóticas que hace estallar los modos de vida. (Sloterdijk, 2018) Suponer que existe una única forma de vida, pretende anular y controlar la complejidad de la vida humana que evade los mecanismos institucionalizados de control. Cuando los adolescentes toman decisiones, se mueven por la ciudad y habitan distintas instituciones y espacios van dando forma a sus experiencias. El reconocimiento de la posición de actor social de cada adolescente se es un principio metodológico de la práctica socioeducativa, lo que impacta en las aspiraciones totalizantes de ciertas tradiciones políticas y religiosas.

El vagabundeo entre esferas emerge como una orientación metodológica para una educación no directiva, para una educación social que sostenga la exploración por preferencia y novedad como modo de promoción de aprendizajes. Es relevante que los adolescentes tengan muchas actividades, distintas, que habiten relaciones culturales y de convivencia con los otros,

la esfera es recuerdo, previsión y presencia de espíritu a la vez: una alabanza en la que se manifiesta el presentimiento de la idea de espíritu del mundo. Como tiempo abovedado, la esfera imagina y desarrolla las cosas, las mantiene en la existencia y las conserva en la memoria. (Sloterdijk, 2017b: 32)

Los lazos sociales se organizan en tiempo y espacio para conformar un receptáculo de vínculos que solo es representable en redondo (Sloterdijk, 2017b). Si la vida actúa ilimitadamente, conformando espacios de diversas maneras, no es solo porque cada una de las mónadas tenga su propio entorno, sino más bien porque todas están ensambladas con otras vidas y se componen de innumerables unidades. La vida

se articula en escenarios simultáneos, imbricados unos en otros, se produce y consume en talleres interconectados (Sloterdijk, 2018: 23).

La vida «produce siempre el espacio en el que es y que es en ella», un espacio de coexistencia entre naturaleza y cultura, donde lo humano y no humano se confunden en híbridos que rompen los binarismos y dan lugar a conceptualizaciones, como la idea de simetría entre el *parlamento de las cosas* de Lash (1999) y la *república de los espacios* de Sloterdijk (2018), en tanto reafirman la capacidad de agencia de lo no humano y su potencia subjetivante. En una situación actual donde se «ignoran a los cohabitantes no-humanos de la nación que son necesarios para los humanos; no tienen ojos para las condiciones atmosféricas, en las que y bajo las que se lleva a cabo la coexistencia de los ciudadanos y sus equipos» (Sloterdijk, 2018: 256).

Resulta seductora la relación entre la teoría de las esferas con la TAR (teoría del actor-red) en tanto, como sostiene Latour, «la acción es una propiedad de entidades asociadas», atribuirle «a un actor el papel de primer motor no debilita en modo alguno la necesidad de una composición de fuerzas para explicar la acción» (Latour, 2001: 217). Un aspecto central de la teoría de las esferas es que comprende la vida en sus múltiples formas y perspectivas diversas, sin que sea guiada por un centro de poder centralizado (Sloterdijk, 2018). Se trata del reconocimiento básico de la pluralidad existencial de lo humano (Souriau, 2017) a partir de la multiplicidad de interacciones con seres, objetos y espacios.

La esfera es la redondez con espesor interior y abierta, que habitan los seres humanos en la medida en que consiguen convertirse en tales. Como habitar significa siempre formar esferas, tanto en lo pequeño como en lo grande, los seres humanos somos seres que erigimos mundos redondos y cuya mirada se mueve dentro del horizonte. Vivir en esferas significa considerar la dimensión que pueda contener seres humanos. Las esferas son creaciones espaciales, sistémico-inmunológicamente efectivas, para seres estáticos en los que opera el exterior (Sloterdijk, 2017a: 37).

El concepto de esferas se despliega y ramifica en sus dimensiones topológicas, antropológicas, inmunológicas y semiológicas (2018: 15). Refiere a la organización de un espacio que se puede delimitar a partir de su estructura material, donde están contenidos, en una doble acepción, el volumen del espacio que permite reunir un

conjunto humano y no humano, y la función hospitalaria de recibir a un otro que «se refugia» y protege del exterior.

Ese espacio y las estructuras simbólicas, que establecen reglas de convivencia, configuran un «sistema de inmunidad espacial anímico (moral, si se quiere), muy sensible y capaz de aprender» (Sloterdijk, 2018: 15). Los modos de vida en la esfera están comprendidos por el lenguaje que los habitantes comparten y construyen en tramas semióticas de procesos identificatorios que les permiten convivir, y a la vez desidentificarse para vivir en el exterior de las esferas de proximidad y simultáneamente integrarse a otras esferas, donde se incrementen los vínculos de los sujetos con el mundo.

3.3. Esculturas del vínculo educativo

Este apartado reúne notas acerca de la creación tridimensional del vínculo educativo con los adolescentes. Ningún vínculo educativo es totalmente simbólico, emocional y hecho de palabras, ya que se produce en un escenario institucional y social plagado de objetos, cosas y materialidades, de reglas y normas de uso del espacio y de los objetos.

Entendemos el vínculo educativo como una relación de mutua afectación, el educador es portador de un saber pedagógico, una experiencia, una intencionalidad y lleva un conjunto de herramientas comunicacionales para hacer frente a cualquier adolescente con el que pueda encontrarse en su trabajo. Y cada adolescente se aproxima a la educadora con una historia y experiencia personal, expectativas sobre su situación, incluso sobre el futuro, y en la relación que entabla transforma al educador.

Souriau publicó por primera vez *Los diferentes modos de existencia* en 1943. Comienza su reflexión preguntándose si hay varias maneras de existir y si el existir es múltiple.

Es que el mundo entero es bien vasto, si hay más de un género de existencia; si es verdad que no se lo ha agotado cuando se ha recorrido todo lo que existe según uno de sus modos, por ejemplo el de la existencia física, o el de la existencia psíquica; si es

verdad para comprenderlo, todavía hace falta abarcarlo en todo lo que le confiere sus significaciones o sus valores; si es verdad que a cada uno de sus puntos, intersecciones en una red determinada de relaciones constituyentes (por ejemplo, espacio-temporales), hace falta conectar como si fuera un respiradero que se abre a otro mundo, todo un nuevo conjunto de determinaciones del ser, intemporales, no espaciales, subjetivas quizás, o cualitativas, o virtuales, o trascendentes; de aquellas, quizás, en las que a existencia no se capta más que en experiencias fugaces, casi indecibles, o que demandan de la inteligencia un esfuerzo terrible para captar eso a lo que todavía no está habitada, y que solo un pensamiento más amplio podría abarcar; si es verdad incluso que es preciso, para aprehender el universo en su complejidad, no solamente volver al pensamiento capaz de todos los rayos multicolores de la existencia, sino incluso de una luz nueva, de una luz blanca que los una e la claridad de una sobre existencia que sobrepase todos esos modos sin subvertir su realidad. (Souriau, 2017: 99)

La pluralidad de los modos de existencia es una conclusión a la que arriba Souriau, lo que resulta alentador y coincidente con los hallazgos de esta investigación, en tanto los efectos de las intervenciones institucionales con los adolescentes ponen de manifiesto resultados heterogéneos estrechamente relacionados con las condiciones en que se desarrolló la internación. Ello tiene que ver con relaciones cuantitativas y cualitativas que son «indispensables para dar razón de existentes verdaderos, o de variaciones en los grados de existencia» (Souriau, 2017: 100).

Y la realidad humana también se volverá bien rica, si se muestra que implica varios géneros de existencia; que un hombre para existir plenamente, para conquistar toda su verdad del ser, debe ocupar tanto su existencia biológica como su existencia sensitiva, perceptiva y reflexiva, luego finalmente su existencia espiritual. (Souriau, 2017: 100)

En su catálogo de los modos de existencia Souriau pone de manifiesto que realiza una recolección al azar y encuentra los siguientes «ser en acto y ser en potencia; existencias explícitas, implícitas y complícitas; modos de la aseidad [*existe por sí mismo*] y de la abalidad [*ser por otro*], de la ipseidad [*mismidad*] y de la alteridad [*ser otro*]; existir formalmente, objetivamente...» (p. 102) y otro conjunto de modos de existir.

Cada vínculo es singular, único en su especie, irreproducible e irrepetible. Podrá estar orientado por el mismo educador que porta y pone en funcionamiento sus

principios éticos, epistemológicos y teóricos —que sin duda son bastante estables y tienden a repetirse—, pero el vínculo que se produce con cada adolescente tiene características únicas. Es probable que se parezca a otros, pero jamás será idéntico.

Por tanto, la construcción vincular es un ensamblaje que se instaura (Latour, 2013b) a partir de la relación con cada adolescente y en situación institucional y social. Como ya mencionamos en torno a las concepciones de sujeto, el adolescente es tríadico (Silva Balerio, 2016a) en tanto porta de forma simultánea la condición de sujeto de la experiencia, sujeto de la educación y sujeto de proyectos. La historia que lo forjó, la relación con el saber aquí y ahora, y su proyecto de futuro hacen que el vínculo que se va forjando sea irreplicable. Por tanto, se puede entender el vínculo educativo como una conjunción de potencias de acción humana y tecnológica. Se crea en situación, a partir de la relación que el adolescente y el educador entablan en una escena teatral (Goffman, 2006) particular.

Considerando la situación de adolescentes minorizados mediante la operativización jurídica, institucional y social de la categoría *menor* para el gobierno de una parte —en general despreciada y humillada— de las infancias y la adolescencia. En este terreno de producción subjetiva, la acción educativa enfrenta enormes desafíos: en primer término, deberá deconstruir las operaciones fundantes (teóricas, jurídicas e institucionales) para, en un segundo momento, instaurar otros modos de existencia (Latour, 2013b). Así se ampliarán las condiciones de posibilidad para que los adolescentes tomen distancia del instituido en el INAU y ocupen otras posiciones sociales. En cierto sentido, ampliando las condiciones de posibilidad de ser otro distinto al cumplimiento de un mandato instituido.

Desde esta perspectiva, un punto de partida clave es la dimensión aspiracional de los educadores en torno a las y los adolescentes, ya que las expectativas sobre el máximo desarrollo posible al que cada uno puede acceder es un factor determinante. Si los educadores están convencidos de que trabajan con menores, se incrementan las probabilidades de reproducir un elenco de fórmulas para componer ese tipo subjetivo devaluado de la infancia y la adolescencia. En cambio, si piensan en adolescentes como sujetos de experiencia, de derechos, de educación, de proyectos; si piensan a los adolescentes como ciudadanos, las probabilidades de mejora en las condiciones de existencia se incrementan.

Educar es como esculpir, una tarea laboriosa y hecha a mano, que produce una figura tridimensional. Este ejercicio supone que el educador elige objetos materiales y culturales a los que hace disponibles para modelar una relación socioeducativa. Este ejercicio reflexivo que proponemos es una tentativa (Deligny, 2021) por entender el trabajo educativo con adolescentes en los sistemas de protección, ya que asumimos, como Sennett, que ningún productor de cosas es dueño de lo que hace, «en general, las personas que producen cosas no comprenden lo que hacen» (Sennett, 2009: 11).

La tentativa de entender y dar sentido responde también a una necesidad política, ya que si quienes están involucrados en este tipo de actividades no pueden dar sentido al trabajo, qué se puede esperar que comprenda la sociedad alejada de estos asuntos (Sennett, 2009). Inscibimos la construcción de esculturas vinculares en un trabajo artesanal que conlleva «un impulso humano duradero y básico, el deseo de realizar bien una tarea, sin más» (p. 20). La artesanía no refiere solamente a un producto material, sino que

abarca una franja mucho más amplia que la correspondiente al trabajo manual especializado. Efectivamente es aplicable al programador informático, al médico y al artista; el ejercicio de la paternidad, entendida como cuidado y atención de los hijos, mejora cuando se practica como oficio cualificado [...] Todo buen artesano mantiene un diálogo entre unas prácticas concretas y el pensamiento; este diálogo evoluciona hasta convertirse en hábitos, los que establecen a su vez un ritmo entre la solución y el descubrimiento de problemas. (pp. 20-21)

Ese ensimismamiento, incluso obsesión, en hacer bien el trabajo es característico del trabajo de un educador compenetrado con sostener en paridad la búsqueda de soluciones y el descubrimiento de nuevos problemas que requieren de su atención.

Uno de los motores del trabajo socioeducativo, a pesar de estar expuesto al sufrimiento del otro y a condiciones institucionales complejas, es que la «recompensa emocional que la artesanía brinda con el logro de la habilidad es doble: el artesano se basa en la realidad tangible y puede sentirse orgulloso de su trabajo» (Sennett, 2009: 33). Es una práctica inspirada por el *areté*, por cumplir un patrón de excelencia, ya que «toda artesanía es trabajo impulsado por la calidad» (Sennett, 2009: 36).

Un buen artesano «solo se interesa por la solución de problemas, por soluciones que pongan fin a una tarea, por el cierre» (Sennett, 2009: 39).

Sennett establece una interesante distinción entre un sistema de conocimiento cerrado, donde las prácticas están burocratizadas, lo que lleva a quienes las ejercen a seguir los procedimientos, no avanzar hasta que no estén establecidas las metas y las reglas; y los sistemas de conocimiento abiertos, u oficios abiertos, que se caracterizan porque están en constante evolución (p. 40).

La autoridad del artesano no tiene que ver con una posición social, o con ocupar un lugar honorable, sino que «la autoridad reside en la cualidad de sus habilidades» (p. 81), goza de un reconocimiento ético y profesional por el desarrollo de su práctica.

El desarrollo de las habilidades se basa en la costumbre y la tradición, pero fundamentalmente en la experimentación, en sostener una posición de autoría, un relato incierto sobre cómo finalizará la tarea.

En la producción artesanal, lo incierto y lo desconocido son dimensiones del trabajo, Sennett hace referencia a «los descubrimientos espontáneos y las casualidades felices» (p. 197) como emergentes con los que el artesano se encuentra y debe saber qué hacer con ellos para tomar decisiones virtuosas que incrementen su potencial.

El vínculo socioeducativo es una estructura relacional hecha de materialidades, gestos, palabras, miradas, contacto físico, proyecciones imaginarias y fantasmáticas, emociones, ilusiones y deseos. Estos componentes permiten diseñar una figura tridimensional —que siempre es construida con cada adolescente— única, singular e irreplicable que permite establecer condiciones de coproducción de relaciones humanas para incrementar los lazos con la cultura y la sociedad.

La analogía con la escultura refiere a dos características claves del vínculo educativo:

- la configuración híbrida a partir de la interacción de lo humano y cosas, objetos, espacios y materialidades per se tridimensionales, y
- la condición de arte del proceso de producción.

Una escultura es definida como el «arte de modelar, tallar o esculpir en algunos materiales figuras en tres dimensiones» (RAE). En una escultura es relevante el

gobierno del espacio y la composición a partir de distintos elementos —altura, volumen, profundidad, forma, textura, ubicación en el ambiente— y el manejo de ciertas técnicas, como esculpir, tallar, desbastar, moldear, fundir, entre otras.

Siguiendo a Latour (2013b) y Souriau (2017), la construcción de esculturas vinculares es un proceso de instauración donde se ponen en marcha «medios de existir, condiciones específicas de existencia, vías recorridas o por recorrer para obtener acceso al ser, modos de intencionalidad constituyentes» (Souriau, 2017: 104).

La metáfora del escultor es una figura ambigua, su trabajo produce la existencia de una escultura que está totalmente condicionada por el material de base —arcilla, mármol o madera— que torna posible o no la composición de la obra. La existencia depende de la habilidad del artesano que con «cada presión de las manos, de los pulgares, cada acción del desbastador consume la obra» (p. 128). La composición es «la acción de poner juntas varias cosas [...] la disposición de los objetos que ha concebido la imaginación» (Watelet, citado por Delacroix, 2001: 126). Se trata de un modo de la creación que tiene en el trabajo, el ensayo y la repetición formas de persistir. En cierto sentido, el ejercicio compositivo tiene mucho que ver con la práctica de trazado de líneas de errancia, ya que en los mapas que traza «se esboza la huella de nuestras costumbres acosada por los trayectos y las maneras de ser» (Deligny, 2009: 46). No es posible componer solo con el deseo del educador, su energía impulsa el proceso, pero la preferencia del adolescente y las condiciones espaciales y materiales condicionan la producción.

Como sostiene Souriau,

La masa de tierra es estatua solamente en tanto que está consagrada a ser esa obra. Primero débilmente existente, por su relación lejana con el objeto final que le da su alma, la estatua poco a poco se extrae, se forma, existe. Primero el escultor solamente la presiente, poco a poco la consume a través de cada una de esas determinaciones que le da a la arcilla. ¿Cuándo estará acabada? Cuando la convergencia sea completa, cuando la realidad física de esa cosa material y la realidad espiritual de la obra por hacer estén reunidas, y coincidan perfectamente; de modo que al mismo tiempo en la existencia física y en la existencia espiritual, comulgará íntimamente consigo misma...» (p. 129)

Delacroix indica, siguiendo a Planet, que el método de composición en la pintura sigue un conjunto de pasos: primero el dibujo, después lo calca sobre el papel o tela, y desde ese boceto se va depurando como forma de perfeccionar la composición (2001: 127). El ejercicio de composición conlleva un gesto de invención donde se disponen objetos para crear una representación (ib.). En el caso del escultor «no empieza la obra por el contorno, construye con el material una apariencia del objeto que, grosera al principio, presenta desde el comienzo la condición principal que es su volumen real y su solidez» (Delacroix, 2001: 130).

El proceso de instaurar una escultura vincular significa edificar e intensificar una existencia débil. Ya que la relación con los adolescentes está atravesada por las condiciones y experiencias de cada uno, no es una tarea pacífica, aunque para el educador el proceso comienza en la hoja de ruta que se trace para orientar esa creación. Como sostiene Souriau,

Hacer obra de pensamiento es hacer eclosionar mil ideas, y someterlas a relaciones, a proporciones; es inventar grandes temas dominantes, e imponer un mando a las ideas, monstruos rebeldes que incesantemente hay que volver a domar. Es también elegir, seleccionar, tirar a la basura. (p. 129)

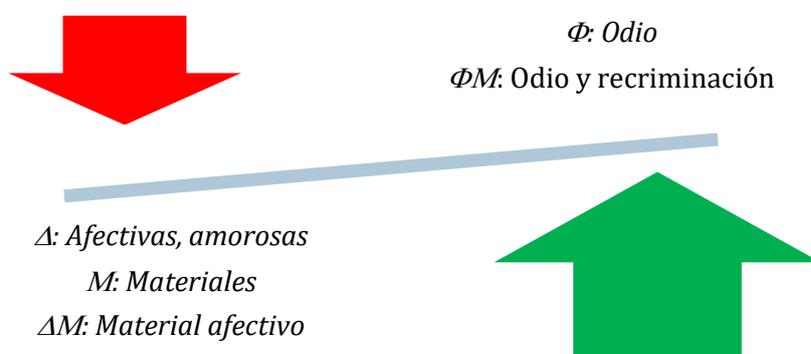
Además de activar ideas y relaciones materiales, el proceso de instauración es también retirar lo que no sirve —tirar a la basura— porque la creación de algo nuevo significa una renuncia a lo existente y lo dado.

La propuesta es poner en relación de semejanza actividades distintas, pero a las que podemos encontrar atributos sobre el modo de producir algo. En el caso del escultor, una obra de arte significa la modificación de un material en un objeto cultural. En el caso del educador y el adolescente, es una tarea de coproducción para dar existencia a un vínculo con la cultura y la sociedad.

A partir de los relatos de adolescentes y educadores caracterizamos el vínculo en sus ambigüedades y contradicciones, y generamos una taxonomía elemental sobre los tipos de esculturas vinculares que pudimos identificar:

- Δ *Afectivas, amorosas*. Sostenidas en el afecto, los gestos, el contacto físico, la conexión emocional y una comunidad de proyecciones imaginarias.

- *M Materiales*. Sostenidas en las condiciones situacionales, institucionales, teórico-ideológicas, materiales, orientadas a un proyecto de futuro.
- *ΔM Material afectivo*. Sostenido en una conjunción híbrida entre afectividad y condiciones materiales.
- *Φ Odio*. Sostenido en el desprecio del otro y organizado por prácticas de humillación.
- *ΦM Odio y recriminación* por lo material que la institución le brinda al adolescente. El ejemplo más potente de este modo de vínculo se expresa en la siguiente expresión de un educador que fue dirigida a un adolescente: «Yo te lleno la panza, muerto de hambre».



La instauración de una escultura vincular de los tipos Δ , M o ΔM permite que se produzcan condiciones para que se configuren nudos socioeducativos a fin de ligar a los adolescentes con la cultura, las instituciones y sus vínculos familiares, afectivos y fraternos. Estos tipos de formaciones vinculares las asociamos a la construcción de huellas en la memoria que se proyectan dando un sentido a lo que fue vivido.

En cambio, las estructuras vinculares de los tipos Φ y ΦM abonan una relación tutelar que en general produce humillación y dependencia, y que tiene como efecto la expulsión —o la huida— del adolescente. Están claramente asociadas a las laceraciones y el daño infligido, que tiene efectos nocivos en la construcción identitaria.

En el proceso de instauración, la acción toma distintos sentidos y orientaciones, como refiere Souriau, se pueden identificar oscilaciones en el vector de la acción que resulta determinante en la escultura que se pretende instaurar. Optamos por

referirnos a la noción de vector para identificar un conjunto de dimensiones a fin de componer una cartografía sobre los procesos de participación y vínculos sociales de los adolescentes. Esta cartografía tiene finalidades de evaluación que permite analizar el estado de situación actual, y revisar la historia de los vínculos, así como proyectar y crear condiciones para llevar adelante los proyectos de cada adolescente. La idea de vector se relaciona con el movimiento de posición o situación de los sujetos.

Se trata de un concepto que proviene de otros campos disciplinares: la física y la matemática, en donde representa magnitudes, fuerzas, dirección e intensidades. Alude a la potencia en el sentido spinoziano y su posibilidad de incrementar —pasiones alegres—, o disminuir —pasiones tristes— la capacidad de acción. En la definición del diccionario de la RAE, «las fuerzas son vectores».

Tomamos distancia de atributos metafísicos, identitarios o estáticos para pensar de forma dinámica y relacional. No hay un origen dado, sino fuerzas e intensidades que dinamizan una acción compuesta entre un agente pedagógico y un adolescente inscripto en una singular dinámica e histórica de relaciones sociales, culturales, económicas y políticas. Los vectores que identificamos configuran un mapa interactivo donde se despliegan relaciones e intensidades vinculares indispensables en la coproducción que conlleva este trabajo.

Uno de los supuestos para pensar el funcionamiento de los vectores es la evidencia que tenemos sobre los efectos endogámicos y violentos del encierro protector para pensar una acción con una orientación contracíclica. Ello tiende a la reducción de daño del encierro, y en contrarrestar sus efectos con una acción que transversalice las relaciones con los otros y la cultura.

Identificamos seis vectores que marcan una dirección orientada a incrementar los lazos con la vida.

Vector singularidad

Es evidente que la estructuración de las rutinas del internado, la toma de decisiones sobre temas nimios como qué ropa usar, qué desayunar o a qué hora

bañarse están totalmente absorbidas por una lógica homogénea que, supuestamente, simplifica el trabajo de los adultos en las instituciones. En sistemas rígidos y jerárquicos se produce una presión «que hace que no haya posibilidad de inscribir alguna cosa personal, singular» (Oury, 2020: 132). Es muy difícil que una institución de encierro pueda negociar caso por caso los modos de organización de la vida diaria, un imperativo institucional marca la forma en que todos deben habitar el espacio.

La concreción de este vector se establece cuando es posible tomar en cuenta a cada adolescente, reconociéndolo en su diferencia, con su personalidad, su historia y experiencias. Que ese reconocimiento sea efectivo significa promover su expresividad, que hable, converse, discuta. Si puede identificarse como alguien que tiene voz, que puede expresar sus opiniones y propuestas, podrá mejorar sus capacidades comunicativas y comenzar a tomar decisiones.

Como sostiene Ruiz Barbot (2014), muchos adolescentes «reconocen y se reconocen en los estigmas de clase, territoriales y etarios, atribuidos mutuamente mientras interactúan o se encuentran [...] el reconocimiento recíproco de los estigmas estaría presente y condicionaría sus interacciones y la construcción de los vínculos sociales» (p. 58). Esta situación de interacción social anclada en la estigmatización impacta en los procesos de reconocimiento, y «operaría el des-reconocimiento» en tanto se lo desvaloriza por diversos aspectos cotidianos, lo que afecta «toda interacción y participación en el entorno social, se clausura la alteración o afectación entre sí y de sí, la posibilidad de intercambiar experiencia (Fraser, 1998; Larrosa, Skliar, 2009)» (p. 58).

La relación con la alteridad constituye un aporte significativo en los procesos de identificación de los adolescentes, reconocerse a sí mismo en la diferencia con los otros y poder convivir refuerza los lazos sociales. Es interesante el conjunto de narraciones de los adolescentes que asistieron al sistema educativo mientras vivían en un hogar, y lo tramitaron de formas diversas. Además de las formas en que les impactaba la situación singular en que se encontraban, y, a la vez, lo excepcional de su situación, ya que casi todos sus compañeros convivían con sus padres, el tránsito por esa situación les permitió reconocerse a sí mismos.

Vector heterogeneidad

Lo heterogéneo amplifica las oportunidades de relación social, Jean Oury plantea que Deligny, cuando trabajaron juntos en La Borde, decía que «es importante que la gente que trabaja en un lugar no se parezca» (Oury, 2020:24). Se destaca que lo importante para las personas que viven en instituciones, y seguramente para todos, es que cada individuo tenga

la posibilidad de pasar de un lugar a otro y de una persona a otra [...] Y la eficacia está en poder favorecer esta dimensión del pasaje de un sistema a otro, de un lugar a otro, de una persona a otra. A fin de cuentas, es tener acceso a esta distintividad puesta en práctica. (p. 25)

Este es un punto relevante, el cambio de posición, de lugar y de vínculos. Poder movernos de un lado a otro, para no ocupar siempre los mismos lugares, enriquece la experiencia. Una característica histórica del sistema de protección a la infancia y adolescencia, actualmente en remisión, es su endogamia. Fue montado a principios del siglo xx como instituciones totales, donde los niños y adolescentes que estaban allí eran institucionalizados en todos los aspectos de su vida.

De hecho, el Consejo del Niño organizó una estructura de vida en paralelo para los «niños del consejo», sus procesos de circulación social estaban prescritos y solo socializaban con pares institucionalizados. Esa estructura de servicios se desarrolló simultáneamente y en paralelo a las políticas públicas normalizadas. Se creó un área de salud, educación, deporte, recreación, laboral, entre otras. Si bien es cada vez menos frecuente que un adolescente circule solamente por servicios del INAU, varios adolescentes relatan situaciones donde sobrevive esa racionalidad. Ir a funciones de cine y que todo el público sean niños y adolescentes de hogares del INAU, o las salidas recreativas uniformados, todos con la misma ropa y calzado, son algunas de las situaciones que continúan sucediendo en la actualidad.

Para que los adolescentes ganen experiencia y desarrollen sus aprendizajes es importante que se acostumbren a circular por espacios que responden a instituciones distintas, con reglas de funcionamiento propias y pautas vinculares diferentes. Como queda claro en los datos presentados en el capítulo anterior, muchos adolescentes, por iniciativa de sus educadores y por acción propia, participaron en espacios tan

heterogéneos como un liceo, una plaza de deportes, un taller de música, una policlínica barrial, un cine en un shopping, un espectáculo musical, una obra de teatro callejero, la casa de un amigo del barrio o del liceo. Esto les permitió experimentar modos de relación social, normas, contenidos culturales y estilos vinculares diferentes que los fueron preparando para las experiencias posteriores. Como sostiene Dewey (2004), la experiencia educativa tiene como uno de sus principios el de continuidad de la experiencia, en tanto, la experiencia actual nos prepara para la subsiguiente, y así sucesivamente. Lo relevante es cultivar el hábito de exponerse, ya «que toda experiencia emprendida y sufrida modifica al que actúa y la sufre, afectando esta modificación lo que deseamos o no, a la cualidad de las experiencias siguientes» (Dewey, 2004: 79). La incidencia de este vector es crucial, ya que «la experiencia no entra simplemente en una persona. Penetra en ella, ciertamente, pues influye en la formación de actitudes de deseo y de propósito» (p. 82).

Vector transversalidad

Pensar en el vector de transversalidad significa desplazarse de una perspectiva metafísica anclada en las esencias e identidades para centrarse en el reconocimiento de la presencia de la alteridad. El despliegue de potencia del propio cuerpo solo se activa a partir de la multiplicación de la línea de afectación en el encuentro con otros cuerpos. Significa, desde la perspectiva de Guattari (1976), el incremento de la afectación y de grado de comunicabilidad. Para Rolnik,

el concepto de transversalidad, que yo no lo había pensado, pero puede ser súper útil nuevamente, porque se lo puede asociar con la idea de ser vulnerable al otro. Transversalidad sería esta presencia fuerte y variable de la alteridad en tu propio cuerpo, en tu propia subjetividad. Entonces, un grupo se aísla cuando crea una imagen macro, una imagen identitaria de sí mismo y hace sus cosas solo hacia dentro. La transversalidad supone que el grupo siga siendo atravesado por todo lo que está a su alrededor y eso lo hace problematizarse y problematizar su modo de vida todo el tiempo. Entonces, creo que el problema no debería plantearse en términos de cómo juntar los microgrupos con la lucha más amplia, sino cómo mantener en las experiencias en general la presencia fuerte de la alteridad como condición misma de la experiencia. (Rolnik, 2006)

Otra de las características de la transversalidad surge por oposición a la verticalidad de un organigrama o estructura piramidal de las instituciones y a la horizontalidad, donde en las instituciones las personas se las arreglan como pueden (Guattari, 1976: 100). Como sostiene Guattari,

La transversalidad es una dimensión que pretende superar los dos impasses, la de una pura verticalidad y la de una simple horizontalidad; tiende a realizarse cuando una comunicación máxima se efectúa entre los diferentes niveles y sobre todo en los diferentes sentidos. (p. 101)

De los relatos de los educadores y de los adolescentes surge el diálogo llano y persistente como espacio de producción subjetiva, lo que permite instituir espacios de aprendizaje democrático. Varios adolescentes resaltan el valor de las discusiones con sus educadores, incluso los directores de los hogares, como un espacio donde aprendieron a argumentar sus posiciones. En un sentido similar, varias educadoras hacen referencia a la confrontación, la discusión directa con los adolescentes como una estrategia metodológica para ayudar a crecer. En estas dos situaciones se pone en marcha una transversalidad que destituye la autoridad adulta e institucional per se, para crear condiciones de aprendizaje.

Vector ambiental

Habitar un espacio de contención y cuidado es un aspecto clave para asentarse física y emocionalmente y desde allí salir al encuentro de los otros, las instituciones, los vínculos, los conflictos de la vida social. Es relevante pensar la influencia de los entornos, porque «se pueden variar los entornos y modificar cosas» (Oury, 2020:33). Es ese espacio envolvente, esférico, donde el adolescente puede garantizar lo que Winnicott llamó «sentimiento continuo de existir». Según encontramos en los relatos de los adolescentes que están internados por el abandono parental desde la infancia, y que han transitado por instituciones durante la mayor parte de su vida, ese sentimiento puede estar quebrado, ya que los cambios de hogares y de referencia adulta alteran ese sentimiento. En esos casos, pareciera que el adolescente está alienado. Como se observa en los relatos, algunos sienten que nadie los quiere, que no son importantes para nadie. Al daño que se produjo por la ruptura de la

incondicionalidad del vínculo con la madre, la práctica de organización institucional del sistema de protección le agrega la dificultad para encontrar otros adultos que los hicieran sentir cuidados, lo que establece laceraciones significativas en su subjetividad. Sin embargo, como ya hemos señalado, no es una experiencia común de todos los adolescentes institucionalizados, y la diferencia se sustenta en prácticas discrecionales que no han podido brindar garantías para todos

Oury nos habla de que está en cuestión cierta cualidad del ambiente, «hablar del ambiente es una manera de plantear el problema de las relaciones del medio con el sujeto» (p. 272).

Vector placer

El placer del adolescente puede transformarse en un potente vector que moviliza los procesos educativos. Como nos dice Oury, «estaría bueno colonizar la pulsión de muerte por Eros» (p. 69).

El placer allana el esfuerzo que el trabajo educativo exige. Cuando se hace algo con agrado se reduce la percepción de energía que requiere la actividad. El disfrute físico y emocional entretiene, reduce la percepción del paso del tiempo. Todo transcurre más rápido y es más fácil. En cambio, cuando se sufre para realizar algo, la vivencia del tiempo y del esfuerzo se amplifica. Se torna lenta y difícil. El placer activa sensaciones de goce, una alegría que incrementa la capacidad de acción. (Parodi, Pastore, Silva Balerio, 2021: 88)

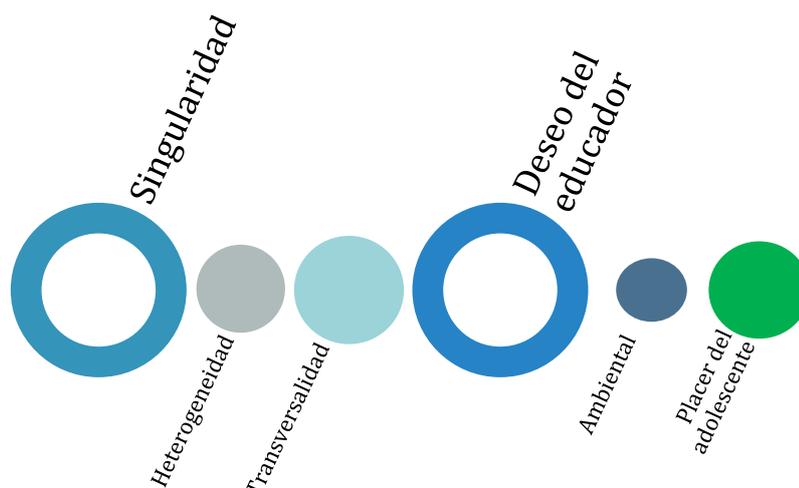
Es un vector contraintuitivo, ya que en general en las instituciones de encierro que creó la modernidad, incluida la escuela, el placer no fue una palabra que entrara en juego. Por el contrario, el imaginario social de *la letra con sangre entra* está fuertemente arraigado en las representaciones sociales, lo que permea a los profesionales que trabajan en los internados. Por tanto, requiere de un plus de esfuerzo para desmontar estructuras culturales arraigadas en un paradigma del esfuerzo y el sufrimiento como valor social de logro.

Vector de la transferencia

Como sostiene Oury, si no emerge el deseo de los profesionales, «las personas serán guardias de necrópolis, guardias de cementerio» (p. 281). Es muy potente la afirmación de Oury, expresa con radicalidad una de las posiciones de muchos profesionales de estas instituciones. Esto no puede ser contrastado con los datos de esta investigación, ya que nuestra opción metodológica fue entrevistar adultos que hubieran sido significativos para los adolescentes. Se trata de un proceso típico que padecen los trabajadores y profesionales en este tipo de instituciones, podremos llamarlo síndrome de *burnout*, fatiga de la compasión (Sennett, 2003), o negación implicatoria (Cohen, 2005). En todos los casos se pone de manifiesto un malestar que obtura los procesos de trabajo con los adolescentes en tanto se perdió el sentido que tiene la tarea. No es objeto de esta investigación profundizar en las razones por las cuales esta situación es tan frecuente, sí reafirmar lo nocivo que es para los adolescentes que están expuestos a estas experiencias.

Por tanto, el deseo de que los adolescentes mejoren su calidad de vida, que puedan proyectarse, que imaginen una vida distinta es crucial para acompañarlos. En educación se le ha dado distintos nombres a ese deseo: inédito viable (Freire, 1970), situación imaginada (Mèlich, 2008) o antidesestino (Núñez, 1999). En todos esos modos de enunciación subyace como motor de la práctica educativa el deseo que los sujetos de la educación pueden aprender y mejorar sus condiciones de existencia. Este modo de poner en acto el deseo del educador es muy evidente en los relatos de adolescentes y educadores, ya que ponen de manifiesto su tenacidad por lograr que los adolescentes mejoren sus condiciones de existencia. La confianza que las educadoras pusieron en acto fue un motor para que los adolescentes sostuvieran, por ejemplo, el esfuerzo que significa estudiar y avanzar en el sistema educativo.

Ilustración 1: Vectores para la instauración de esculturas vinculares



Para que estos vectores dinamicen un proceso educativo no es necesario que todos funcionen a máxima intensidad. No sabemos si va a funcionar. En ocasiones, uno solo de ellos es lo suficientemente potente y puede transformarlo todo.

Micropolítica del vínculo educativo: nudos socioeducativos como anclajes con la vida y la cultura

En ese complejo contexto de trabajo los educadores enfrentan la delicada tarea de construir un vínculo educativo con adolescentes que viven difíciles circunstancias y han sufrido mucho. Ese trabajo es artesanal, una construcción relacional lenta, en la que crear confianza lleva al menos un año (Bossé y Solé, 2017), y requiere de paciencia (Rodríguez y Silva Balerio, 2017) para ser confiables para los adolescentes y enrolarlos en la tarea de hacerse cargo de sí mismos. Esto significa asumir la situación que les toca vivir y, con esas circunstancias, armar una estructura para viabilizar sus proyectos. El material para modelar la escultura vincular es heterogéneo, y a la vez es el que está disponible en la institución nos toca actuar, el punto clave es aprovechar todas las oportunidades que están disponible en otras instituciones y en la ciudad como escenario.

Tradicionalmente entendíamos el vínculo educativo como una relación ternaria: sujeto de la educación, agente de la educación y cultura. Nuestra perspectiva propone seguir complejizando la definición que hace unos años establecimos sobre la forma poliédrica de la relación educativa (Silva Balerio, 2016a).



Pensar el vínculo educativo como una escultura tiene efectos en la construcción relacional híbrida que el educador deberá impulsar y que se activa con la aceptación del adolescente, que usa y se apropia de un conjunto de objetos materiales y culturales que suceden en lo institucional y en la ciudad. Estos espacios corresponden a áreas de actividades que tienen reglas de acceso y participantes diferentes. La amplitud y heterogeneidad de las esferas de aprendizaje que habite determinarán los límites y las posibilidades de desarrollo de sus aprendizajes.

Esta imagen esquematiza un conjunto de esferas de aprendizaje en las que los adolescentes pueden participar activamente.



Ilustración 2: Esferas de aprendizaje en la adolescencia

Como contrapartida, muchos adolescentes continúan vinculados a redes y espacios que deterioran sus capacidades de participación social, lo que podemos enunciar como redes de desubjetivación que generalmente están asociadas a estrategias de supervivencia en calle, al consumo de sustancias psicoactivas, a redes de microtráfico de drogas, y establecen vínculo exclusivo, o preferente, con pares que se encuentran en situaciones similares. La exposición en exclusividad de los adolescentes a este tipo de espacios es un indicador del daño infligido por la sociedad, las instituciones e incluso por su propia familia. En algunas situaciones se pone de manifiesto el efecto identitario de las laceraciones de los estigmas, y pudimos observarlo cuando entrevistamos a los tres jóvenes que estaban privados de libertad en cárceles del Instituto Nacional de Rehabilitación: la internación por protección, la violencia, la calle, la fuga, la clínica psiquiátrica fueron actos preparatorios para adaptarse a la cárcel. Los tres, luego de varios años de prisión, expresan una comprensión de sus trayectos institucionales que, como uno de ellos expresó de forma coloquial e ingenua, «no estuvieron buenos» por la exposición a muchas situaciones de violencia y vulneración de derechos que condicionaron su futuro.

Luego encontramos un grupo de adolescentes que pendulan entre los dos mundos, el de la integración social y el de la desubjetivación, están moviéndose y habitan ambos espacios, y ninguno a cabalidad. En las entrevistas se los notó

abrumados, confundidos por la incertidumbre de su camino, sin recibir señales claras de la sociedad de que su esfuerzo por estudiar o trabajar valen la pena, y encontrando en otras estrategias de supervivencia algunas facilidades, ya sea por el hábito de lo conocido o por la baja exigencia. Es interesante la posición de Moyano Mangas (2019) quien asume la incertidumbre como condición de las prácticas educativas en tanto el trabajo educativo

...se pone en marcha con la convicción de que es posible la transmisión, la enseñanza, la muestra de un mundo que pertenece al sujeto de la educación. En toda acción humana, y la educación lo es, existe el riesgo de no conseguir lo proyectado. Pero, pese a ello, coexiste la posibilidad de producir efectos educativos en el sujeto a partir del aprendizaje. Se asume, pues, el riesgo. En definitiva, podemos afirmar que educar es, en el fondo, arriesgarse, tomar un riesgo y apostar por la consecuencia del acto educativo, pese a (o precisamente por eso) la incertidumbre que comporta. (Moyano Mangas, 2019)

Zoja sostiene que después «de la muerte de Dios, la muerte del prójimo representa la segunda relación esencial para el hombre. El hombre cae en una soledad esencial» (2015:23). La ausencia de políticas públicas robustas dirigidas a la adolescencia indican el lugar que la sociedad asigna a los derechos de los adolescentes, marca una distancia con su situación y sus problemas. Como seres sociales, mujeres y hombres, además de necesitar relaciones con la naturaleza y con la cultura, necesitamos a los demás humanos, «la presencia humana no puede ser sustituida: la lejanía de los otros causa una privación que representa un verdadero daño psíquico» (Zoja, 2015:23). La persona que está sola tiende a deprimirse, lo que mitiga las fuerzas de salir al encuentro del prójimo y se torna un círculo vicioso (Zoja, 2015).

Dar forma al vínculo educativo requiere de presencia y de tiempo, un tiempo de conocimiento mutuo para ir forjando la confianza que permita la búsqueda conjunta para mejorar la calidad de vida del adolescente, y que tiene al conflicto como una condición fundante, para confrontar como modo de crecimiento. Esa presencia es paciente, sabe que los resultados no son inmediatos y que puede fracasar porque siempre se puede volver a comenzar, descartar lo hecho o reutilizar los materiales

para conformar otra figura. Necesita de trabajo constante, sostenido, pero no está alejada del placer.

La construcción de una escultura vincular necesita anudar a la existencia humana de cada adolescente materialidades, objetos que producen efectos por asociación entre híbridos. Para romper la endogamia del internado es importante trazar redes, componer líneas de acción, líneas de errancia que pongan en relación al adolescente con otros vínculos afectivos, fraternos, familiares; y con otras instituciones educativas, laborales, deportivas, culturales, recreativas, de salud, que posibiliten que ejerza sus derechos. Porque la escultura vincular que instauramos es por definición incompleta, y solo tiene sentido en una federación de otras prácticas que permitan el acceso a lo común.

Un modo de pensar la construcción de lazos sociales y culturales es acudir a la teoría matemática de los nudos:

Un nudo matemático no es más que una idea abstracta de un nudo normal y corriente en el que pegamos los extremos de la cuerda. [...] Bajo esta idea podemos desarrollar una amplia teoría que abarca tanto un estudio topológico como el estudio de las numerosas aplicaciones de estos objetos en biología, química y física. (Wang Xiao, 2012:7)

Lacan, con el clásico nudo borromeo, construye una representación de los tres registros: lo real, lo imaginario y lo simbólico, un entrelazado que explica la estructura del psiquismo. A esa configuración inicial, Lacan incorpora un cuarto registro, el *sinthome*, que establecería una unión de los tres anteriores. Aquí encontramos una aplicación específica al campo del psicoanálisis: al analizar transversalmente los relatos de los adolescentes y educadores encontramos que la forma de fortalecer los vínculos de los adolescentes con la sociedad fue mediante estrategias que amplificaron sus lazos sociales con un conjunto de personas, espacios e instituciones.

Para la teoría matemática, un nudo es «un subconjunto de R^3 homeomorfo a S^1 , esto es, una curva conexa, compacta y sin borde vista desde un espacio de tres dimensiones» (Wang Xiao, 2012: 7). Una de sus características topológicas es que se trata de que una «cuerda es elástica, se puede estirar y deformar todo lo que queramos» (Wang Xiao, 2012: 8).

La cuerda con la que se conforma un nudo básico puede tener

distintas proyecciones para un mismo nudo es equivalente a poder enredar el nudo (sin cortes ni autointersecciones) en el espacio tridimensional y obtener un objeto que, aunque a simple vista no se parezca al original, se puede manipular para llegar a él. (Wang Xiao, 2012: 9)

A partir de esta descripción básica se identifican «dos tipos de nudos, los que se pueden representar en un diagrama con un número finito de cruces, el nudo dócil que aparece de forma natural, y los que tienen infinitos cruces, los nudos salvajes» (Wang Xiao, 2012: 9).

Cada escultura vincular está hecha de infinidad de nudos. La cantidad y heterogeneidad de esos nudos aporta pistas sobre la solidez del lazo social y cultural de cada adolescente. Indica qué lazos están sólidos y cuáles requieren de mayor esfuerzo para establecer ligaduras firmes. La dirección e intensidad de los vectores de singularidad, heterogeneidad y transversalidad son del dominio de la oferta de los educadores, pueden hacer disponibles ofertas en esas direcciones. La disponibilidad de oportunidades de vínculo social es una de las principales responsabilidades de los profesionales en el sistema de protección. La construcción de los nudos se basa en los anclajes emergentes de la escucha para enlazar

“los hilos que amarran al sujeto con la vida. Es la escucha que nos permite mapear estos hijos que se entrelazan por el territorio físico y psíquico. Vamos a tirar de ellos, amarrarlos, articularlos en la red del deseo a través de la atención en la comunidad, en la institución, en la familia...”. (Broide, Estivalet, 2018:34)

La siguiente imagen pone de manifiesto una descripción de anudamientos que emergen de los relatos de los adolescentes, ya que —fundamentalmente— durante su proceso de egreso de los hogares se incrementan las acciones hacia afuera, hacia la sociedad, la familia y otros vínculos.

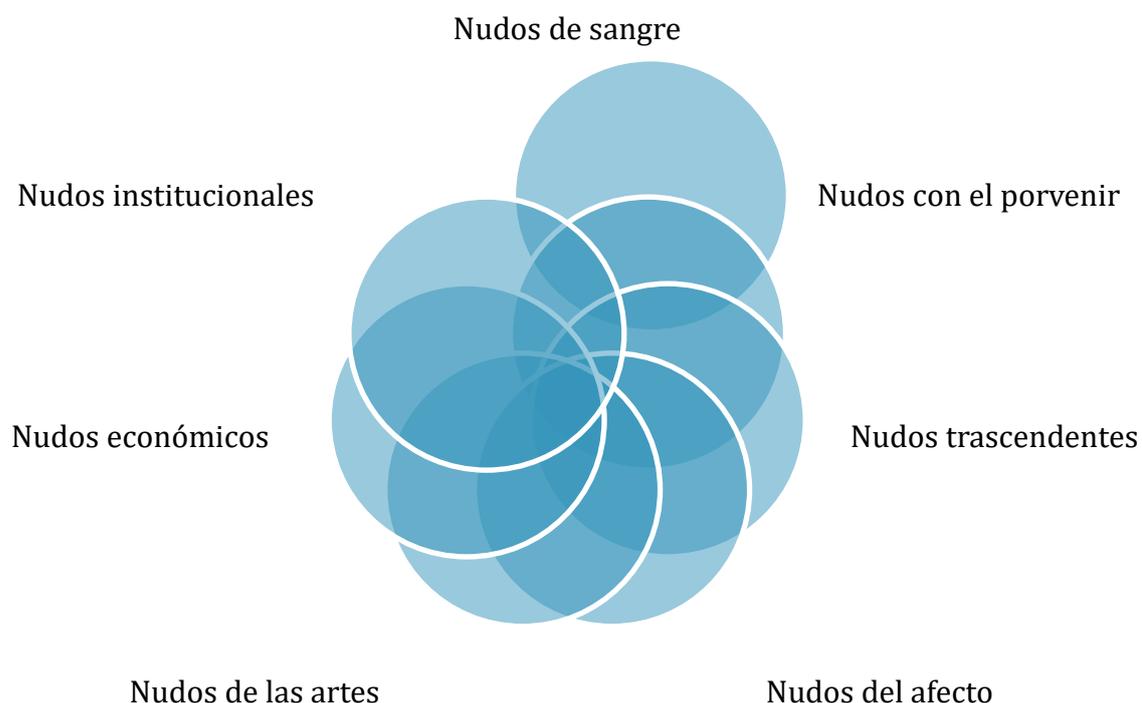


Ilustración 3: Tipología de nudos

La tabla presenta una primera descripción de los tipos de nudos que emergen de los relatos, y que las educadoras pusieron en juego para que la construcción de una escultura vincular sirviera como plataforma del vínculo social. Esto es claramente observable en siete de los adolescentes entrevistados, donde a partir de un hogar de preegreso, o en programas de acompañamiento al egreso, van desplegando relaciones que fortalecen sus anclajes con la vida. No es observable en cuatro de los adolescentes que han tenido trayectorias por el sistema penal de adultos de INR y por el sistema de atención a población de calle del MIDES, donde no se observan articulaciones consistentes en este sentido.

Tipología de nudos	Descripción
Nudos de sangre (NS)	Lazos consanguíneos con la familia de origen, padres, abuelos, hijos, etc. Como sostienen Gatti y Mahlke: «Al nombrar la sangre podemos estar hablando de (y en nombre de) la identidad, la ascendencia, la violencia, la comunidad y estar a la vez posibilitando determinadas acciones correlacionadas con ella. La sangre es, entonces, también performativa» (2018: 11).
Nudos del afecto (NA)	Lazos de afecto, amor con amigos, parejas u otras personas significativas.
Nudos de las artes (NdA)	Asociado al disfrute de distintas manifestaciones artísticas: música, cine, teatro, danza, etc., que nos conecta con el disfrute,

	la expresión de ideas y emociones. Como reseñamos en el capítulo 2, muchos adolescentes encuentran en la música, en las letras de canciones, una vía de conexión consigo mismos y que los alivia de las tensiones de la vida cotidiana.
Nudos institucionales (NI)	Vínculos de referencia con instituciones educativas, sociales, de salud, etc. Las instituciones son tan importante para la vida humana moderna que nos acompañan a lo largo de toda la vida. Las políticas públicas ponen a disposición de los ciudadanos muchas instancias de vínculo institucional que nos permiten ejercer los derechos. En las clasificaciones entre políticas públicas universales y focalizadas queda claro que «el universalismo es el principio que mejor promueve la meta de cohesión social, al no establecer más diferencias en el acceso a un conjunto de prestaciones y servicios básicos que aquellas derivadas de la pertenencia a la comunidad o ciudadanía» (Filgueira, 2014: 20).
Nudos económicos (NE)	Trabajo, sustentabilidad, generación de ingresos, acceso a recursos para viabilizar la vida. ¹¹
Nudos trascendentes (NT)	Conexión con lo trascendente, creencias religiosas, lo sagrado, lo divino, la espiritualidad que para algunas personas otorga sentido a la existencia.
Nudos con el porvenir (NP)	La esperanza en un mejor porvenir, la imaginación de proyectos de mejora de las condiciones de existencia pueden activar la acción.

Como sostiene Tarde (2013), una vez más, lo pequeño sostiene a lo grande, lo pequeño se configura a partir de vínculos infinitesimales y lo grande no es más que una simplificación de un elemento de lo pequeño. Así, instaurar una escultura vincular es indispensable para anudar relaciones sólidas con espacios, instituciones y objetos. En tanto, «los fenómenos de la vida social escapan a toda fórmula general» (Tarde, 2013: 39), el vector singularidad y el placer del adolescente pueden ser dinamizadores potentes de los proyectos. Reconozcamos que no es posible construir lazos de forma seriada; cada adolescente con su historia, personalidad, capacidades vinculares, expectativas y proyección va estableciendo relaciones singulares que se componen con los otros.

¹¹ «Algunos de los riesgos que enfrenta la población y que son contemplados al formular este tipo de programas, son la ausencia o pérdida del empleo, particularmente para ciertos grupos de población (jóvenes, mujeres, minorías étnicas, personas poco calificadas), la caída de los ingresos del hogar por la pérdida del empleo del jefe o jefa de hogar, los riesgos asociados a ciertas etapas del ciclo vital (envejecimiento, maternidad, etc.), los efectos negativos sobre el capital humano causados por la deserción escolar, la deficiente nutrición o la falta de atención en salud así como los impactos de los desastres naturales (inundaciones, terremotos, sequías, etc.)» (Filgueira, 2014: 27).

Cada vínculo social es diferente, se conforma a partir de elementos como el espacio arquitectónico y urbano en el que sucede, el tiempo de relación, la capacidad de agencia de los espacios, objetos e instituciones, entre otros. Las relaciones de afectaciones de estas interacciones producen efectos de subjetivación, en tanto somos efecto de la red (Núñez, 1999) y de las situaciones que habitamos.

¿Cómo utiliza Gabriel Tarde la lógica acontecimental de Leibniz? Es el primero en haber pensado *el poder constituyente del socius* sobre la base de la dinámica de la creación de los posibles y de su propagación o consumación. Ni la producción de riqueza ni la producción de lo social se pueden concebir sin una apertura diferenciante en las almas y sin su efectuación (propagación) en los cuerpos. Tarde denomina *diferencia y repetición* a las modalidades generales de este proceso constitutivo de doble resorte. En el plano del mundo social, diferencia y repetición se llaman *invención e imitación*. (Lazzarato, 2018)

Siguiendo la línea de pensamiento de Lapoujade, entendemos que «el arte del ser es la variedad infinita de sus maneras de ser o de los modos de existencia» (2018:13). Y, como nos propone Souriau, «cada modo de existencia es por sí solo un arte de existir. Y en él se juega cada uno de ellos como las diferentes artes en el orden estético» (Souriau, 2017:132). Se trata de un pluralismo existencial, ya que «no hay un único modo de existencia para todos los seres que pueblan el mundo» (Lapoujade, 2018:13). El modo es distinto a la existencia, el modo es una manera de hacer existir. Por tanto, la construcción de nudos vinculares orientados por los vectores de singularidad, heterogeneidad y transversalidad «delimita una potencia de existir» (Lapoujade, 2018:14).

La acción educativa en clave cartográfica crea lazos materiales —previamente imaginados— entre los gadgets, instrumentos, objetos, tecnologías, saberes, agentes, espacios e instituciones que los ponen en movimiento para afectar y producir una situación inédita. La acción educativa es un acto creativo, es la producción de ensamblajes híbridos sujetos y objetos (materiales y simbólicos) para mejorar las condiciones de aprendizaje del sujeto de la educación. La acción educativa, en tanto acto creativo, produce intercambios con actores, objetos y significados heterogéneos para provocar la deconstrucción de la dependencia (Pié Balaguer, 2012) mediante la

amplificación de relaciones y vínculos que activen procesos de circulación social lo más amplios que sea posible. La invención y la cooperación se tornan una función fundamental en nuestro oficio. Como sostiene Lazzarato, «la invención y la cooperación son fuerzas constitutivas, fuerzas de composición infinitesimal e infinitamente multiplicadas que tienden a favorecer las interferencias afortunadas y a evitar las interferencias desafortunadas» (2018: 310).

La creación de nudos socioeducativos requiere instituir, o formalizar, «es hacer pasar a la existencia la arquitectónica envuelta en un ser virtual, en estado todavía implejo; es desplegar su estructura» (Lapoujade, 2018: 67). Se produce un orden que estructura, «se contraen hábitos, se crean rituales, se dictan reglas [...] define así la convención como un consolidado o un sistema de consolidados» (Lapoujade, 2018:69) que gobierna un conjunto de relaciones entre individuos.

3.4. Una política de cuidados para habitar redes sociales y vivir en colectivo

La construcción del vínculo educativo no es un fin en sí mismo, es un medio o una plataforma para potenciar el vector transversalidad en la participación de los adolescentes de la vida social de la ciudad. Está íntimamente ligado a la vulnerabilidad y la dependencia humana, una aceptación plena de que todos podemos ser dañados y necesitamos de los otros. El vínculo con los otros robustece la presencia de la alteridad en nuestro propio cuerpo (Rolnik, 2006), no somos sin los otros.

Uno de los desafíos de la construcción teórica en torno a la situación de las adolescencias institucionalizadas en los sistemas de protección es respetar las tramas de relación social que conforman la singularidad de cada uno, y a la vez proponer una inscripción en lo social, lo cultural e institucional. Formar parte de lo social implica, de forma indefectible, someterse a una racionalidad y prácticas de poder que nos preexisten, lo que nos expone a la violencia simbólica para ser parte. El encierro como método de protección en más de un siglo no ha demostrado ser una estrategia robusta para garantizar los derechos de los adolescentes.

Las disciplinas que trabajan en este campo —ciencias sociales, psicología y pedagogía—han estudiado mucho el encierro, de hecho, hay una crítica consistente

sobre los efectos nocivos de la internación durante la infancia y la adolescencia, pero las construcciones teóricas, metodológicas y prácticas sobre modos comunitarios y sociales de trabajo no son tan consistentes.

Los relatos de los adolescentes y las educadoras nos permiten pensar que la construcción de prácticas de protección está íntimamente relacionado con una teoría de la forma, de los modos de instaurar la vida en esferas -de cuidado y aprendizaje-. Como sostiene Sloterdijk (2017a) en tanto humanos nacemos y nos desarrollamos en espacios envolventes que nos brindan abrigo y una sensación de protección para que cada individuo cree anclajes vitales (Broide y Estivalet, 2018). Se expresan de forma singular, cada uno podrá encontrar los modos de composición de su vida. En este punto, siguiendo a Oury (2020), una de las metas es la organización de una propuesta metodológica que tenga como vector la singularidad, donde cada adolescente sea considerado a partir de su historia personal, familiar y social, respetando su personalidad, sus deseos y proyectos. Ello nos introduce en un terreno paradójico, porque las prácticas del sistema de protección se organizan de forma sistemática para la homogenización de la experiencia. Como marcan varios de los adolescentes entrevistados, sentirse un número, sin reconocimiento alguno de su singularidad, es una laceración frecuente en la experiencia del internado. Como sostiene Tizio con relación a las instituciones de protección «resulta peligroso supeditarse a los requerimientos administrativos y reducir al niño a un número porque sería volver a generar la repetición de la relación con un otro que no se preocupa por él» (Tizio en Aichhorn, 2009: 18).

¿Cuál es el método de trabajo educativo? ¿De qué forma se puede organizar un trabajo educativo profesional? ¿Cómo hacerlo sin recurrir a la repetición seriada de rutinas preestablecidas unida a la sanción como método disciplinario? ¿De qué forma podemos construir un modo de acción educativa que se apoye en la singularidad de cada uno para proyectarse en lo social amplio?

Estas interrogantes nos llevan a dilucidar un modo de producción de propuestas educativas con adolescentes institucionalizados. La evidencia relevada brinda buenas pistas para una construcción teórico-metodológica basada en la experiencia, ya que los saberes de los adolescentes sobre su situación nos permitirán proponer, desde nuestras disciplinas, estrategias que reduzcan la violencia institucional y la

discrecionalidad adulta, que tanto daño han infligido a los cuerpos de niñas, niños y adolescentes institucionalizados.

La perspectiva epistemológica que nos orienta está enfocada en la construcción de un saber no violento (Butler, 2020), un saber sobre las prácticas, un saber práctico, que nos permitan pensar la situación de la adolescencia y las políticas de cuidado sin recurrir a la violencia y el sometimiento. Nuestro análisis y la producción teórico-metodológica de esta tesis está en disonancia con las prácticas centenarias que protegen encerrando en hogares, estructurando el tiempo y el espacio con rutinas homogéneas para todos, con escasa participación en la organización de la vida cotidiana. Con el pasar de los años de encierro se incrementa la construcción una subjetividad dependiente (Silva Balerio, 2016a), y las trasgresiones a las pautas son castigadas con más encierro, medicación psiquiátrica (Morteo, 2015), derivaciones (Rodríguez, 2017), y la fuga se convierte en un medio de evasión que expone a la vulneración. Como sostiene Oury (2020), el efecto de sistemas de jerarquía es el aplastamiento de las iniciativas (p. 21).

Jean Oury, en un curso dictado entre 1984 y 1985 que se publicó en el libro *Lo colectivo*, produce una reflexión abierta «para todos los actores-enfermeros psiquiátricos, pedagogos, psiquiatras... que participan, esos encuentros mensuales son también escansiones de su práctica teórica» (Delión, en Oury, 2020:13). La *escansión* hace referencia al tiempo, a la medición de los versos en la poesía, un fluir de la palabra, la reflexión y la práctica teórica sin atarla a un tiempo predefinido que produce efectos de sentido. El método de producción de la práctica educativa tiene en lo singular un vector ético y político dentro de un sistema de protección homogeneizador: esta aporía requiere de una elaboración improvisada (Oury, 2020:11), actuar a partir de las circunstancias. Un tipo de producción conjunta que se organiza en torno a varios puntos de referencia y de principios organizadores, pero el camino con cada adolescente se va transitando caso por caso, ya que el otro es protagonista de esa construcción. Lo asociamos a la noción de acompañamiento en Planella (2009, 2016), ya que se configura a partir de la posición relacional de un par heterogéneo: educador y adolescente/sujeto de la educación, inscripto en una espacialidad en movimiento que sincronizan durante un tiempo para de forma simultánea llegar a otro sitio. Ese trayecto de convivencia está atravesado por

posiciones subjetivas y roles diferentes, enlazados para realizar una tarea en conjunto que activa una dinámica de transformación durante la sincronidad temporal que comparten. En esta forma de trabajo, la elaboración solo es en concomitancia con el otro. Conviven sin estallar la intencionalidad educativa que trae el educador, el deseo del educador sobre ese sujeto —la transferencia, dirá el psicoanálisis—, y lo que cada adolescente, en ese tiempo y espacio, puede y quiere desplegar. Desde esta posición es razonable sostener que la producción conjunta tiene en la elaboración improvisada unas marcas del hacer y pensar, de una teoría práctica.

Esto no quiere decir que la práctica sea espontaneísta (Freire, 1970) como una reacción al autoritarismo de las prácticas de encierro, y disfracemos de supuesta libertad de acción un gesto de des-responsabilización del mundo adulto, trasladando a los adolescentes la decisión. Para Freire, esta situación es la negación del papel de hombres y mujeres en los procesos históricos de transformación de la realidad, es como si existieran «hombres sin mundo» (p. 32). Se trata de asumir una responsabilidad con el adolescente para una construcción conjunta, en tanto el material es la propia vida del adolescente —y la potencia de afectación de las ofertas educativas y culturales— que en su proceso de transición a la vida adulta debe tomar decisiones sobre su porvenir. Estas decisiones en la adolescencia requieren de figuras adultas estables, un punto fijo (Kammerer, 2000; Rodríguez, 2016) de referencia para alejarse y experimentar, pero al que sabe que puede volver para ser cuidado con afecto y límites.

Lo que está en juego es la construcción de una política de cuidados para la adolescencia, algo que el país ha postergado, ya que se ha ocupado preferentemente de la primera infancia, y de dependencia vinculada con la situación de discapacidad y la vejez (MIDES, 2020). En particular, las y los adolescentes atendidos por el sistema de protección del INAU reciben propuestas de encierro; de hecho, son la franja de edad con mayor presencia en los hogares de INAU.

El cuidado es definido como

el conjunto de interacciones, actividades y tareas cotidianas que son necesarias para la promoción del bienestar de individuos más o menos dependientes que no pueden realizarlas por sí mismos (como son ciertos enfermos, discapacitados, ancianos y niños)

y, de manera más general, para la sostenibilidad (en un sentido amplio del término, tanto física como emocional) de la salud y la vida. (Gil, Palacio, 2012: 152)

Siguiendo la línea de pensamiento de Pié Balaguer (2019), la actualidad demanda una pedagogía que se fundamenta en la relación entre la vulnerabilidad, los cuidados y la interdependencia. Su trabajo en los *Disability Studies*, centrado en la política de los cuidados para las personas con diversidad funcional, resulta inspirador para pensar nuestro campo de estudio, en tanto recupera la categoría *dependencia* como característica básica de la condición humana, y se aleja de su uso estigmatizante y discriminatorio. Cuando se asigna el adjetivo *dependiente* a alguien, nada bueno se quiere consignar. Por el contrario, se afirma una posición subordinada, una debilidad, que está sostenida en la ilusión del capitalismo contemporáneo de que el ser autónomo, que todo lo puede y que no necesita de nadie —fundamentalmente, porque tiene capacidad de pago—, es el paradigma del éxito.

Este enfoque recupera la idea de dependencia como condición humana, la que en el recién nacido y en los ancianos se observa con absoluta naturalidad, ya que necesitamos de otros para poder sobrevivir. Pero también sucede durante el resto de la vida, de forma invisibilizada en la edad adulta, ya que nuestros proyectos existenciales dependen de una cadena de otros que nos sostienen y hacen posible nuestra vida como la conocemos. Alteraciones trágicas, como accidentes automovilísticos, hacen estallar la situación de dependencia, se torna visible para nosotros y volvemos a comprender que solos no podemos prosperar. En cambio, debe pensarse la autonomía en una línea de continuidad con «la dependencia (interdependencia) y situar la acción educativa en lo sensible, contingente y provisional, señalando el tacto, el cuerpo y la dimensión política de los cuidados como ejes de la materialidad de las relaciones pedagógicas» (Pié Balaguer y Solé Blanch, 2015: 66). Este último punto es clave, la materialidad de las relaciones pedagógicas, de qué forma la acción educativa impacta en los adolescentes, a partir de qué aspectos se produce una afectación pedagógica. ¿A partir del acceso a saberes, habilidades, destrezas que no conocía? ¿A partir de experiencias que enriquecen el acervo de memorias? ¿A partir de lecturas y diálogos con otras personas? ¿A partir del acceso a recursos económicos, cosas, objetos, prestaciones, servicios que mejoran su calidad de vida? ¿A partir de incrementar y diversificar los vínculos con la cultura y las

instituciones? ¿A partir de encontrar una pasión que organiza su vida cotidiana? ¿A partir de consolidar relaciones afectivas, familiares y fraternas? Seguramente, a partir de muchas más afectaciones concretas entre su cuerpo, otros cuerpos, las cosas, los objetos y las tecnologías.

Está claro que la pedagogía tradicional, centrada en la enseñanza de un saber prescripto y en la imposición de una disciplina, se torna inútil para atender las complejas situaciones de los adolescentes que son encerrados en instituciones para protegerlos. Se necesita otra pedagogía. Siguiendo la reflexión de Pié Balaguer y Solé Blanch, imaginamos otras formas que la pedagogía puede tomar para atender las situaciones que aborda esta investigación:

Hasta la fecha la pedagogía, en su mayor parte, se ha centrado en la cara dañable de la vulnerabilidad. Lo vemos en la apología de la autosuficiencia, los planteos proautonomía y la expulsión generalizada de los cuerpos no normativos o diversos. Una pedagogía de la vulnerabilidad supone, por lo tanto, una ruptura con este tipo de lógicas y un giro epistemológico en cuanto a funciones, objetivos, contenidos y prácticas generales. Si aceptamos el supuesto que la vulnerabilidad común es ineludible y que lo que hace sostenible la vida es justamente su cuidado, deberemos asumir también la centralidad de estos cuidados en el panorama educativo. Por lo tanto, la primera cuestión importante es que dicha condición de vulnerabilidad no es algo a expulsar sino a incorporar desde la lógica del cuidado. Se trata de una condición que convoca a la relación y la interdicción ética resulta de su acogida y no de su eliminación. Pensar en la centralidad de esta vulnerabilidad significa corregir el rumbo del sentido de la educación que no puede ser meramente instrumental sino relacional. (Pié Balaguer, Solé Blanch, 2015: 63)

Como forma de encarnar esta relación estrecha entre la adolescencia, la vulnerabilidad, la interdependencia, la educación y los cuidados, y en línea con los hallazgos de la investigación, presentamos algunos vectores que estructuran este proceso de trabajo que podemos caracterizar de composición educativa

En este planteamiento, el educador profesional deviene un director de orquesta que ejecuta una partitura co-escrita (compuesta) con los sujetos de la educación. Esa coautoría, previa y simultánea a la ejecución de la pieza, remite a una relación (educativa) de trabajo hacia un mismo objetivo. Se trata de una composición conjunta,

respetuosa de los tiempos acordados y de los lugares y responsabilidades compartidas (Fryd y Silva Balerio, 2010: 57).

Los procesos educativos de acompañamiento se estructuran al componer tramas singulares de participación en lo social, en lo colectivo que se organiza más como una función que como una estructura (Oury, 2020), que pone en movimiento y en relación de transversalidad a un individuo a partir de su inscripción en estructuras sociales de filiación social y simbólica. Es también «una máquina para tratar la alienación, todas las formas de alienación, tanto la alienación social cosificante producto de la producción, como la alineación psicótica» (Oury, 2020:37). Los profesionales que acompañamos estos procesos, seamos educadores sociales, psicólogos, trabajadores sociales o con otras formaciones, ejercemos lo que Oury denomina función diacrítica, «que permite distinguir diferentes cosas para poder separar los planos y registros [...] es una función de análisis estructural» (Oury, 2020:96).

En torno a las posibilidades de la acción educativa en los territorios de injusticia emerge el debate en torno a admitir los límites de la educación

como componente estructural de la acción educativa y advertir que no todo es educable, nos obliga, en el ejercicio de la función educativa, a detectar las posibilidades educativas. En cambio, en ocasiones nos encontramos con una pretensión de solución en el marco de la imposibilidad educativa. Es decir, frente a cuestiones controvertidas, incómodas, complejas, acaban apareciendo cargas de profundidad disfrazadas de agentes sustitutos. Me refiero a acciones en nombre de la educación, calificadas alegremente de educativas pero que corresponden a otras prácticas: a título de ejemplo, las medicaciones masivas, la contención física, el encierro preventivo o el control exhaustivo. En definitiva, la afirmación de que la educación es imposible, acaba convirtiéndose en una contundente imposición: la educación es posible... sí o sí. (Moyano Mangas, 2020: 84)

En el sistema de protección, hay un espacio para el desarrollo de las prácticas educativas, pero no toda práctica es educativa. Separar los planos de la acción institucional requiere reafirmar el sentido de lo que se hace, sea educación, clínica, protección o contención física. No todo es lo mismo.

Ante un escenario social que resulta complejo e intrincado, las vías de acceso se tornan arduas para los adolescentes. Los profesionales, ejerciendo la función diacrítica, deben interpretar la situación personal de cada adolescente, la situación social en la que estamos inscriptos, para orientar procesos de la más amplia y heterogénea participación social. Pero la interpretación no es a ciegas, ni es discrecional por parte de los profesionales, se organiza desde un deber ético — Benjamin habla de *Sollen*—, no un deber moral, sino ético, que es efecto de la justificación de la decisión. (Oury, 2020)

Se vuelve a jugar ahí una definición de Lacan en su seminario sobre la ética (en psicoanálisis) cuando dice que la ética es una suerte de relación, de justa medida, de articulación entre el propio deseo y la acción. (Oury, 2020: 39)

La perspectiva de Benjamin tiene que ver con la responsabilidad de tomar a cargo la situación, de hacerse responsable del otro como sujeto. Esta idea de responsabilidad está anclada en un

antiguo precepto judaico *kol Israel arevim zé lazé*: ‘cada israelita es responsable del otro’ (Putnam, 2004: 59), idea que para Emmanuel Levinas significaba que cada ser humano es responsable del otro, maximizando de esa forma la potencia inclusiva de este precepto de Talmud. (Fryd y Silva Balerio, 2010: 20)

Ello va a contrapelo de parte de la evidencia sobre el funcionamiento del sistema de protección a la infancia, en tanto la investigación (Rodríguez, 2016) deja claro que muchas veces la práctica de los profesionales es la derivación, la expulsión, pasar el caso a otro profesional u otra institución. En ocasiones, usan argumentos supuestamente altruistas, alegando la escasa formación para atender la situación, e identifican a otro actor institucional que puede hacerlo mejor.

La función diacrítica asume un papel relevante en la construcción de la toma de decisiones, y en las orientaciones que los profesionales brindan a los adolescentes. La comprensión de la magnitud de la situación es clave para destacar el acontecimiento relevante «de una especie de monotonía cotidiana [...] esta función de decisión tiene algo que ver con la función de corte» (Oury, 2020: 99). Estamos ante una dimensión de estrategia (Oury, 2020), porque este tipo de trabajos profesionales requieren

«tener cierta maestría, cierto momento histórico [...] es necesario abstenerse de ser impulsivo e intervenir inmediatamente» (p. 99). Agamben (2012) en *Arqueología del oficio* habla de la regulación de la potencia, la potencia-de-sí y la potencia-de-no, quien domina un oficio es capaz de regular la acción, para actuar, o para, pudiendo hacerlo, optar por que no es conveniente en ese momento.

El tiempo para comprender es un tiempo que hay que medir de manera apropiada —no hay un barómetro para eso—. Medirlo y estimar si la intervención debe ser hecha en tal o cual momento, sobre tal o cual individuo, sobre tal o cual grupo, de qué manera se debe intervenir. Dicho de otra manera, hay un «trabajo» que hay que intentar descifrar, un trabajo inconsciente que no es sin un trabajo inconsciente en el sentido del «trabajo de transferencia». (Oury, 2020: 101)

Como señalamos más arriba, los relatos de los adolescentes marcan que la dirección e intencionalidad del acompañamiento del educador está orientado por vectores lo influyen para instaurar la experiencia de aprendizaje en la vida social y cultural, en los vínculos entre pares, lo fraterno y lo familiar, en el acceso a bienes, servicios y prestaciones que mejoren materialmente sus condiciones de existencia. No tenemos asegurado el éxito, como emerge de los relatos de adolescentes y educadores, nos queda claro que tenemos que persistir, intentar, una y otra vez, porque recuperar la confianza de adolescentes que fueron dañados por las instituciones, la familia y la sociedad es una tarea que requiere de tiempo, trabajo y persistencia.

Bibliografía

- Adorno, T. (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid: Morata.
- Agamben, G. (2000). *Lo que queda de Auschwitz, el archivo y el testigo*. Valencia: Pre-Textos.
- Agamben, G. (2003). *Homo Sacer: El poder soberano y la nuda vida*. Valencia: Pre-Textos.
- Agamben, G. (2004). *Estado de excepción: Homo sacer, II, I*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Agamben, G. (2012). *Opus dei, arqueología del oficio*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Agamben, G. (2015). *¿Qué es un dispositivo?* Barcelona: Anagrama.
- Aichhorn, A. (2009). *Juventud desamparada*. Barcelona: Gedisa.
- Araujo, C. (2017). La desubjetivación del sujeto: «el arte de no haber sido», *Revista de Filosofía Eikasia*, nº 73, enero de 2017 (203-214).
- Arendt, H. (1995). *De la historia a la acción*. Barcelona: Paidós.
- Arendt, H. (2004). *Eichmann en Jerusalem*. Barcelona, España: Paidós.
- Arfuch, L. (2010). *El espacio biográfico, dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.
- Arnone, J. (2014). Adolescents May Be Older Than We Think: Today 25 Is the New 18, or Is It? *International Journal of Celiac Disease* 2.2 (47-48).
- Arwood, T., Panicker, S. (2007). *Evaluación de riesgos en las ciencias sociales y del comportamiento*. Disponible en: https://umshare.miami.edu/web/wda/ethics/PABI_Agendas/honduras/Modules/Module14195.pdf.
- Aulagnier, P. (1991). Construir (se) un pasado. En *Revista de psicoanálisis APdeBA*, vol. XIII, nº 3. Buenos Aires.
- Aulagnier, P. (1991). Construir (se) un pasado. *13(3)*, 441-497.
- Baratta, A. (1995). La niñez como arqueología del futuro en Bianchi, M. C. (comp.). *El derecho y los chicos*, (11-31). Buenos Aires: Espacio.
- Barrán, J. P. (1998a). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay*, tomo 1, La cultura bárbara (1800-1860). Montevideo: Banda Oriental.
- Barrán, J. P. (1998b). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay*, tomo 2, El disciplinamiento (1860-1920). Montevideo: Banda Oriental.
- Barth, R. (1990). On Their Own: The Experiences of Youth After Foster Care, en *Child and Adolescent Social Work*, vol. 7, nº 5, octubre de 1990. (419-440).
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. México: Paidós.

- Beloff, M. (2004), *Los derechos del niño en el sistema interamericano*. Buenos Aires: Del Puerto.
- Benjamin, W. (1989). *Discursos interrumpidos I. Filosofía del arte y de la historia*. Buenos Aires: Taurus.
- Benjamin, Walter (2008). «Tesis sobre la filosofía de la historia». En *Obras completas de Walter Benjamin*, libro 1, vol. 2. Madrid: Abada.
- Benjamin, W. (2013). *Libro de los pasajes*. Madrid: Akal.
- Benjamin, W. (2021). *Calle de sentido único*. Madrid: Akal.
- Berardi, F. (2020). *Respirare, caos y poesía*. Buenos Aires: Prometeo.
- Berenguer, E. (2018). *¿Cómo se construye un caso? Seminario teórico y clínico*. Barcelona: NED.
- Bernfeld, S. (2005) [1921] *La ética del chocolate, aplicaciones del psicoanálisis en educación social*. Barcelona: Gedisa.
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida, perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Bellaterra.
- Bion, W. R. (1962). *Aprendiendo de la experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Blos, P. (1981). *La transición adolescente*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bossé, B., Solé, J. (2017). *Análisis de la práctica profesional, un lugar para pensar*. Barcelona: UOC.
- Brignoni, S. (2012). *Pensar las adolescencias*. Barcelona: UOC.
- Briz, A. (1990). El proceso de sustantivación y lexicalización de los adjetivos con artículo en español. *Revista de filología romántica* nº 7. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Broide, J., Estivalet, E. (2018). *El psicoanálisis en situaciones sociales críticas, Metodología clínica e intervenciones*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Butler, J. (2020). *La fuerza de la no violencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Calvo, J. (2001). Teoría de nudos geométricos e isotopía poligonal. *Revista de Matemática: Teoría y Aplicaciones*, vol. 8, nº 2 (101-130).
- Cardoso Siqueira, A.; DalboscoDell'Aglio (2010). Crianças e adolescentes institucionalizados: desempenho escolar, satisfação de vida e rede de apoio social. *Psicologia: Teoria e pesquisa* [online]. 2010, vol. 26, nº 3 (407-415).
- Cardoso Siqueira, A. ; Lima Tubino, C. ; Schwarz, C. ; Dalbosco Dell'Aglio, D. (2009). Percepção das figuras parentaisna rede de apoio de crianças e adolescentes

- institucionalizados. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, vol. 61, nº 1, 2009 (176-190). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.
- Castel, R. (1995). *Las metamorfosis de la cuestión social, una crónica del salariado*. Barcelona: Paidós.
- CEPAL. (2019). *Panorama social de América Latina* (LC/PUB. 2019/22-P/Re v.1). Santiago: CEPAL.
- Cisneros, J. (2011). Introducción a la Teoría de Nudos. *V jornadas de Física y Matemáticas*, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (11-15 de Abril 2011). <http://www.matcuer.unam.mx/paginas/jlcm/Notas/nudos.pdf>
- Cohen, S. (2005). *Estados de negación, ensayo sobre atrocidades y sufrimiento*. Buenos Aires, UBA.
- Coll, C. (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula*, nº 219, febrero 2013, (31-36).
- Comité de Derechos del Niño de Naciones Unidas. (2007). *Observaciones finales: Uruguay*. 45º período de sesiones, 2007. <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2010/7868.pdf?view=1>
- CDN, Comité de Derechos del Niño de Naciones Unidas. (2015). *Observaciones finales: Uruguay*. 68º período de sesiones, 2015. https://www.bibliotecaunicef.uy/doc_num.php?explnum_id=174
- Concha, T., Furlan, G., Flores, M. (2018). El análisis de la implicación como herramienta de trabajo del sí mismo profesional en la formación, en Schejter, V., Cocha, T., Furlan, G. y Ugo, F. *La clínica institucional: construcción compartida de conocimientos*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Connell, R. (2011). "Son los roles y no el género lo que define a los hombres", entrevista en *La Vanguardia*, Barcelona. <https://www.lavanguardia.com/lacontra/20111116/54238952183/son-los-roles-y-no-el-genero-lo-que-define-a-los-hombres.html>
- Corea, C., Lewkowicz, I. (2004). *Pedagogía del aburrido: escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós.
- Dalbosco Dell'Aglio, D. Hultz, C. (2004). Depressão e Desempenho Escolar em Crianças e Adolescentes Institucionalizados. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, vol. 17, nº 3 (341-350). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- De Gaulejac, V. (2008). *Las fuentes de la vergüenza*. Barcelona: Mármol.

- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce.
- Delacroix, E. (2001). *Diccionario de las bellas artes*. Madrid: Síntesis.
- Deleuze, G. (2001). *Spinoza: filosofía práctica*. Barcelona: Tusquets.
- Deleuze, G., Guattari, F. (2010). *Mil mesetas, capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos.
- Deligny, F. (2009). *Permitir, trazar, ver*. Barcelona: MACBA.
- Deligny, F. (2015a). *Lo arácnido y otros textos*. Buenos Aires: Cactus.
- Deligny, F. (2015b). *Los vagabundos eficaces*. Barcelona: UOC.
- Deligny, F. (2017). *Semilla de crápula*. Buenos Aires: Cactus-Tinta limón.
- Deligny, F. (2021). *Cartas a un trabajador social*. Buenos Aires: Cactus.
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Doltó, F. (2004). *La causa de los adolescentes*. Buenos Aires: Paidós.
- Donzelot, J. (1998). *La policía de las familias*. Valencia: Pre-texto.
- Dubet, F. (2003). *El declive de la institución, profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Duschatzky, S., Corea, C. (2002). *Chicos en banda, los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Equipo Norai (2007). *La inquietud al servicio de la educación*. Barcelona: Gedisa.
- Enriquez, E. (1994). La psychosociologie au carrefour, *Revue internationale de psychosociologie*, I, Implication et distance, Les cahiers de l'implication, 3, 99/00..
- Erosa, H. (2001). *La construcción punitiva del abandono*. Montevideo: CENFORES.
- Filardo, V. (2011). Transiciones a la adultez y educación. En Amarante, V., Filardo, V., Lasida, J., Opertti, R. *Jóvenes en tránsito. Oportunidades y obstáculos en las trayectorias hacia la vida adulta*. Fondo de Población de las Naciones Unidas. Montevideo: Rumbos.
- Filgueira, F. (2014). *Hacia un modelo de protección social universal en América Latina*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Foster, R.; García, G.; González, H.; Lewkowicz, I.; Tatián, D. (2004). *Dialogan y debaten sobre la transmisión del conocimiento*. Buenos Aires: Altamira.
- Foucault, M. (1969). *Las palabras y las cosas*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. San Pablo: Paz y Terra.

- Fryd, P. y Silva Balerio, D. (2010). *Responsabilidad, pensamiento y acción: ejercer educación social en una sociedad fragmentada*. Barcelona: Gedisa.
- García, A.L. (2019). *Deligny latinoamericano: la potencia y los desafíos de una recuperación situada de su pensamiento*. Buenos Aires: Revista Lobo Suelto. (12/11/2019). <https://lobosuelto.com/deligny-latinoamericano-ana-garcia/>
- García Méndez, E. (1994). *Derecho de la Infancia-Adolescencia en América Latina: de la situación irregular a la protección integral*. Santa Fe de Bogotá: Forum.
- García Molina, J. (2003). *Dar (la) palabra*. Barcelona: Gedisa.
- Gatti, G. (2008). *El detenido-desaparecido. Narrativas posibles para una catástrofe de la identidad*. Montevideo: Trilce.
- Gatti, G. (2017). *Cuerpos al límite: tortura, subjetividad y memoria en Colombia (1977-1982)*. Bogotá: Uniandes.
- Gatti, G., Mahlke, K. (eds.) (2018). *Sangres y filiación en los relatos del dolor*. Madrid: Iberoamericana.
- Geertz, C. (1992). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gil, F., Palacio, T. (2012). Daños morales e injusticias sociales en las cadenas mundiales de cuidados. *Dilemata*, año 4, n° 10 (151-171).
- Giroux, H. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Cuadernos políticos* (36-65) México: Era.
- Glocer, L. (2018). Lo femenino. Transformaciones e interfases. *Aperturas psicoanalíticas*, vol. 58, n° 16 (1-9). Recuperado de: <http://aperturas.org/articulo.php?articulo=0001015#contenido>
- Goffman, E. (1972). *Internados: ensayo sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goffman, E. (1993). *Estigma, identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goffman, E. (2006). *Frame analysis, los marcos de la experiencia*. Madrid: CSI.
- Gomes da Costa, A. (2004). *Pedagogía de la presencia*. Buenos Aires: Losada.
- González Ávila, M. *Aspectos éticos de la investigación cualitativa*. Disponible en: <http://www.oei.es>.
- González Contró, M. (2011). ¿Menores o niñas, niños y adolescentes? Reflexiones en el contexto del debate en América Latina. *Publicación Electrónica*, n° 5 (35-48). Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM. México.

- Grezzi, O., Schurman, R., Villagra, H., Iglesias, S. y Barrios, L. (1990). Informe del grupo de investigación de Uruguay. En UNICRI-ILANUD, *Infancia, adolescencia y control social en América Latina*. Buenos Aires: Depalma.
- Grimberg, J. (2013). La gestión de las «negligencias»: Interpretaciones y dilemas en los organismos de Protección de la infancia. *Revista de Antropología*, nº 22 (11-31). Universidad Nacional de Misiones, Misiones, Argentina.
- Guattari, F. (1976). *Psicoanálisis y transversalidad, crítica psicoanalítica de las instituciones*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Güelman, M., Borda, P. (2013). Efectos biográficos del método biográfico. Reflexiones a partir de una experiencia de investigación con jóvenes de barrios marginalizados del Área Metropolitana de Buenos Aires. *X Jornadas de Sociología*. Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales, UBA.
- Güelman, M., Borda, P. (2014). Narrativas y reflexividad: los efectos biográficos del enfoque biográfico. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales, RELMECS*, vol. 4, nº 1, junio 2014.
- Güelman, M., & Borda, P. (2014). Narrativas y reflexividad: los efectos biográficos del enfoque biográfico.
- Hounie, A. (2012). *Construcción de saber en la clínica psicoanalítica: escritura de caso como modo de transmisión*. Conferencia inaugural de actividades académicas 2012. Facultad de Psicología, Udelar. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/8009?mode=full> (09/10/2021)
- Houssaye, J. (2014) Formar en pedagogía. Sí, ¿pero cómo? *Estudios Pedagógicos*, vol. XL, número especial 1: 275-283, 2014. Disponible en <<https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v40nEspecial/art16.pdf>>.
- INAU (2019). *Manual de procedimientos para sistema de protección integral de 24 horas*. Montevideo: INAU.
- Jay, M. (2003). *Campos de fuerza. Entre la historia intelectual y la crítica cultural*. Buenos Aires: Paidós.
- Kachinovsky, C. (2006). Violencia y procesos de subjetivación, adolescencia y sacrificio. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, nº 102. (21-31). Montevideo.

- Kammerer, P. (2000). *Adolescents dans la violence: Médiations éducatives et soins psychiques*. Paris: Gallimard. Traducción: Beatriz Greco. Buenos Aires: Centro de Estudios Multidisciplinarios.
- Klein, A. (2002). *Imágenes del adolescente desde el psicoanálisis y el imaginario social: Condiciones de surgimiento de la adolescencia desde la modernidad y el disciplinamiento adolescentizante desde la posmodernidad*. Montevideo: Psicolibros.
- Klein, A. (2006). *Adolescentes sin adolescencia: reflexiones en torno a la construcción de subjetividad adolescente bajo el contexto neoliberal*. Montevideo: Psicolibros Universitario.
- Lacan, J. (2007). *Seminario N° 7, La ética del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (2008). *Seminario N° 2, El yo en la teoría de Freud y en la técnica psicoanalítica*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (2009). *Seminario N° 3, Las psicosis*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (2010). *Seminario N° 5, Las formaciones del inconsciente*. Buenos Aires: Paidós.
- Lahore, H. (2017). El tiempo (del adolescente) está después. *La Diaria Educación*.
- Lahore, H. (2017). Educadores en escena: saberes y formas del oficio de enseñar. *La Diaria Educación*.
- Lahore, H. (2017). Los suelos institucionales que los adolescentes pisan. *La Diaria Educación*.
- Lahore, H., López, G., Pereyra, R. (2005). El adolescente omitido y el educador discrecional: aportes críticos para una reflexión educativo social acerca de la relación educativa en los Hogares. En AA. VV. *Adolescencia y educación social: un compromiso con los más jóvenes (75-98)*. Montevideo: CENFORES-AECL.
- Lahore, R. (2016, enero 19). Escondidos. Niños que crecen en hogares. *La Diaria*.
- Laplanche, J. (2012). *El après-coup: problemáticas VI*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Lapoujade, D. (2017). *William James, a construção da experiência*. San Pablo: N-1 edições.
- Lapoujade, D. (2018). *Existencias menores*. Buenos Aires: Cactus.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. México: FCE.
- Lash, S. (1999). *Objetos que juzgan: el Parlamento de las cosas de Latour*. Instituto Europeo para las Políticas Culturales Progresivas, disponible en: <http://eipcp.net/transversal/0107/lash/es>.

- Latour, B. (2001). *La esperanza de Pandora: ensayos sobre la realidad de los estudios de la ciencia*. Barcelona: Gedisa.
- Latour, B. (2005a). *Reensamblar lo social: una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Manantial.
- Latour, B. (2005b). «Bruno Latour: haciendo la 'res pública'». AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana, Ed. Electrónica Núm. Especial. Noviembre-Diciembre 2005. Madrid: Antropólogos Iberoamericanos en Red. ISSN: 1578-9705
- Latour, B. (2013a). Prefacio. Gabriel Tarde y el fin de lo social, en Tarde, G. [1898] 2013. *Las leyes sociales*. Barcelona: Gedisa.
- Latour, B. (2013b). *Investigar sobre los modos de existencia*. Buenos Aires. Paidós.
- Laval, C. y Dardot, P. (2015). *Común*. Barcelona: Gedisa.
- Lazzarato, M. (2018). *Potencias de la invención, la psicología económica de Gabriel Tarde contra la economía política*. Buenos Aires: Cactus.
- Leivi, M. (1995). Historización, actualidad y acción en la adolescencia. En *Psicoanálisis APdeBA*, vol. XVII, nº 3, 1995 (585-612).
- Levi, P. (2013). *Si esto es un hombre*. Madrid: El Aleph.
- Lewkowicz, I., y P. Sztulwark (2003). *Arquitectura: plus de sentido*. Buenos Aires: Altamira.
- Lewkowicz, I. (2006). *Pensar sin estado, la subjetividad en la era de la fluidez*. Buenos Aires: Paidós.
- Llobet, V. (2010). *¿Fábricas de niños? Las instituciones en la era de los derechos*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- López, A., y J. Palumbo (2013). *Internados: las prácticas judiciales de institucionalización por protección de niños, niñas y adolescentes en la ciudad de Montevideo*. Montevideo: UNICEF.
- Lourau, R. (1970). *El análisis institucional*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Mallimaci, F., Giménez, V. (2006). Historia de vida y métodos biográficos. En: Vasilachis, Irene (coord.) *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Martínez Rivera, O. (2020). *Habitar recursos residenciales, trabajar donde el otro está viviendo*. Barcelona: UOC.
- Mattei, U. (2013). *Bienes comunes, un manifiesto*. Madrid: Trotta.
- Meler, I. (2020). Psicoanálisis y género: debates actuales y nuevas construcciones subjetivas. *Revista Descentrada. Revista interdisciplinaria de feminismos y género*,

- dossier Psicoanálisis y feminismos, marzo de 2020. CINIG, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de la Plata.
- Meler, I. (2021). Varones en el siglo XXI. Entre la insistencia de lo tradicional, nuevas estrategias de dominación, y ensayos de paridad. *Aperturas Psicoanalíticas* (66), artículo e6. Sociedad Forum de Psicoterapia Psicoanalítica. Disponible en: <http://aperturas.org/articulo.php?articulo=0001141>.
- Mèlich, J. C. (2000). El fin de lo humano. ¿Cómo educar después del holocausto? *Enrahonar*, nº 31 (81-94), Madrid.
- Mèlich, J. C. (2008). Antropología narrativa y educación. *Revista Teoría de la Educación* nº 20 (101-122). Salamanca.
- MIDES (2020). *Sistema de Cuidados, La construcción del cuarto pilar de protección social en Uruguay*. Montevideo: MIDES.
- Morás L. E. (1992). *Los hijos del Estado: fundación y crisis del modelo de protección-control de menores en Uruguay*. Montevideo: SERPAJ.
- Monteo, A. (2015). *La potencia de los cuerpos con psicofármacos: adolescentes en hogares de protección de tiempo completo*. Tesis de maestría en Psicología social, Facultad de Psicología, Udelar. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/4894>
- Moyano Mangas, S. (2019). *Entre el riesgo y la certeza en las prácticas de protección a la infancia. Notas para abrir una conversación*. Revista L'interrogant N°16. Barcelona: Fundació Nou Barris per a la Salut Mental. <https://revistainterrogant.org/entre-el-riesgo-y-la-certeza-en-las-practicas-de-proteccion-a-la-infancia-notas-para-abrir-una-conversacion/>
- Moyano Mangas, S. (2020) Paradojas, límites y obstáculos de y en la educación social. En Sánchez-Valverde, C., Montané, A. (coord.) *Educación social en los extremos: justicia social y paradojas de las prácticas*. (75-86). Valencia: Universitat de Valencia.
- Muñoz Molina, A. (2013). *El atrevimiento de mirar*. Madrid: Galaxia Gutenberg.
- Núñez, V. (1990). *Modelos de educación en la época contemporánea*. Barcelona. PPU.
- Núñez, V. (1999). *Pedagogía social, cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana.
- Núñez, V. (2002a). *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la pedagogía social*. Barcelona: Gedisa.

- Núñez, V. (2002b). El vínculo educativo. En Tizio, Hebe. [coord.] *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis* (19-43). Barcelona: Gedisa.
- Oury, J. (2020). *Lo colectivo, el seminario de Saint-Anne*. Barcelona: Xorio ediciones
- Parodi, L., Pastore, P., Silva Balerio, D. (2021). *Pedagogía insumisa, trazos inconclusos*. Barcelona: UOC.
- Pastore, P., Silva Balerio, D. (2016). *Martirené, trazos y legados de una experiencia pedagógica*. Montevideo: Carlos Álvarez.
- Pedernera, L., Silva Balerio, D. (2004). La construcción del enemigo. Apuntes para un ensayo sobre adolescentes, exclusiones e infracciones. *Revista Nosotros*, nº 13-14 (41-46). Centro de Formación y Estudios del INAU. Montevideo.
- Pollock, L. (1990). *Los niños olvidados*. México. FCE.
- Pié Balaguer, A. (2019). *La insurrección de la vulnerabilidad, para una pedagogía de los cuidados y de la resistencia*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Pié Balaguer, A. (coord.) (2012). *Deconstruyendo la dependencia: propuestas para una vida independiente*. Barcelona: UOC.
- Pié Balaguer, A., Solé Blanch, J. (2015). Pedagogía de la vulnerabilidad. Tacto, cuerpo y política de los cuidados en educación. *Revista Pasajes*, nº 1, julio/diciembre 2015 (55-69). México.
- Planella, J. (2006). *Cuerpo, cultura y educación*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Planella, J., Pié, A. (2015). *Políticas, prácticas y pedagogías trans*. Barcelona: UOC.
- Platero, R. (2015). Pedagogía trans*formadora: el asterisco como forma de resistencia. Planella, J., Pié, A. (2015). *Políticas, prácticas y pedagogías trans* (63-82). Barcelona: UOC.
- Platt, A. (1997). *Los salvadores del niño o la invención de la delincuencia*. México: Siglo XXI.
- Poe, E.A. (2010). *Cuentos I*. Madrid: Alianza.
- RAE, REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Diccionario de la lengua española, 23.^a ed., [versión 23.5 en línea]. <<https://dle.rae.es>>
- Ramírez Álvarez, Sergio. (2020). Estar separados juntos. El concepto de lazo social desde el psicoanálisis de orientación lacaniana. *Ajayu Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología UCBSA*, 18(2), 477-526. Recuperado 29 de marzo de 2021, de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-21612020000200007&lng=es&tlng=es.

- Rivas, J. I., Hernández, F., Sancho, J. M., Núñez, C. (2012). *Historias de vida en educación: Sujeto, Diálogo, Experiencia*. Barcelona: Dipòsit Digital UB.
<http://hdl.handle.net/2445/32345>
- Rodríguez, C. (2016). *Lo insoportable en las instituciones de protección a la infancia*. Paraná: Fundación de la Hendija.
- Rodríguez, C. (2017). Aportes para pensar por caso: una cuestión de detalles. En Frigerio, G.; Korinfeld, D.; Rodríguez, C. (coord.) *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo* (117-140). Buenos Aires: Novedades educativas.
- Rodríguez, C. y Silva Balerio, D. (2017). *Adolescer lo común*. Montevideo: UNPFA-INJU.
- Rodríguez Almada, H., Borches Duhalde, F., Bazán, N., Gamero, S., Lozano, F., Roó, R. (2019). Métodos de tortura del terrorismo de Estado en Uruguay y valoración médico-legal de su idoneidad para causar lesiones graves o gravísimas. *Rev Méd Urug* 2019; 35(1):42-53. <http://www.rmu.org.uy/revista/35/5/1/es/art6.pdf> DOI: 10.29193/RMU.35.5.6
- Rolnik, S. (2003). «El ocaso de la víctima: la creación se libra del rufián y se reencuentra con la resistencia». *Zehar: revista de Arteleku-ko aldizkaria* (51), 28-37.
- Rolnik, S. (2006). Entrevista a Suely Rolnik. *Revista La Vaca*.
<https://lavaca.org/notas/entrevista-a-suely-rolnik/#:~:text=Transversalidad%20ser%20esta%20presencia%20fuerte,sus%20cosas%20s%C3%B3lo%20hacia%20dentro.> [22/01/2022].
- Roman Faria, M. (2021). *Real, simbólico e imaginario en la enseñanza de Jacques Lacan*. S/D.
- Ruiz Barbot, M. (2014). *Narrativa biográfica: condiciones de existencia y lugares sociales de las y los jóvenes, en el contexto uruguayo*. Disponible en: <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/8087/2/TFLACSO-2014MRB.pdf>.
- Ruiz Barbot, M., Silva Balerio, D. (coord.) (2019). *Te pesa la cana, afectaciones subjetivas del encierro en la adolescencia*. Montevideo: Isadora Libros.
- Saravi, G. (2008). Mundos aislados: segregación urbana y desigualdad en la ciudad de México. *Revista Eure*, vol. XXXIV, nº 103 (93-110), diciembre 2008.
- Sennett, R. (2003). *El respeto, sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona: Anagrama.
- Sennett, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.

- Silva Balerio, D. (2008). La experiencia del dolor y la práctica educativa social. *Revista de Novedades Educativas*, nº 213 (56-68), Buenos Aires.
- Silva Balerio, D. (2016a). *Experiencia narrativa: adolescentes institucionalizados por protección*. Barcelona: UOC.
- Silva Balerio, D. (2016b). *Pedagogía y criminalización, cartografías socioeducativas con adolescentes*. Barcelona: UOC.
- Silva Balerio, D. (2017a) (2017, mayo 11). Común e inexpropiable: adolescencia y la educación como derecho. *La Diaria*. Disponible en: <https://ladiaria.com.uy/educacion/articulo/2017/5/comun-e-inexpropiable-adolescencias-y-la-educacion-como-derecho/>. [18 de marzo 2021]
- Silva Balerio, D. (2017b) (2017, junio 15). La red es una forma de ser: prácticas educativas y subjetivación cartográfica. *La Diaria*. Disponible en: <https://ladiaria.com.uy/educacion/articulo/2017/6/la-red-es-una-forma-de-ser-practicas-educativas-y-subjetivacion-cartografica/>. [18 de marzo de 2021].
- Silva Balerio, D. y Pastore, P. (2019). Encerrando no se cuida. análisis sobre la protección especial de niñas, niños y adolescentes. En *Observatorio de los derechos de la niñez y la adolescencia del Uruguay -Informe 2018* (100-112). Montevideo: CDN.
- Silva Balerio, D. (2021). Vagabundeo entre esferas de aprendizaje, habitar lo heterogéneo como modo de subjetivación cartográfica. *RES, Revista de Educación Social*, nº 30, enero-junio de 2021. España.
- Silva Balerio, D., Domínguez, P. (2017). *Desinternar, sí. Pero ¿cómo? Controversias para comprender y transformar las propuestas institucionales de protección a la infancia y la adolescencia*. Montevideo: UNICEF - La Barca.
- Silva Balerio, D., Palummo, J. Pedrowicz, S. (2009). *Adolescencia, educación y discriminación*. Montevideo: CDN.
- SIPIAV (2014). *Informe de gestión 2013*. Montevideo: INAU.
- SIPIAV (2015). *Informe de gestión 2014*. Montevideo: INAU.
- SIPIAV (2016). *Informe de gestión 2015*. Montevideo: INAU.
- SIPIAV (2017). *Informe de gestión 2016*. Montevideo: INAU.
- SIPIAV (2018). *Informe de gestión 2017*. Montevideo: INAU.
- SIPIAV (2019). *Informe de gestión 2018*. Montevideo: INAU.
- SIPIAV (2020). *Informe de gestión 2019*. Montevideo: INAU.
- SIPIAV (2021). *Informe de gestión 2020*. Montevideo: INAU.

- Sloterdijk, P. (2017a). *Esferas I*. Madrid. Siruela.
- Sloterdijk, P. (2017b). *Esferas II*. Madrid. Siruela.
- Sloterdijk, P. (2018). *Esferas III*. Madrid. Siruela.
- Soneira, A. (2006). La teoría fundamentada en los datos. En Vasilachis, I. (coord.). *Estrategias de investigación cualitativa* (153-174). Barcelona: Gedisa.
- Souriau, É. (2017). *Los diferentes modos de existencia*. Buenos Aires: Cactus.
- Spinoza, B. (2017). *Ética demostrada según el orden geométrico*. Madrid: Tecnos.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquia: Universidad de Antioquia.
- Tarde, G. [1898] (2013). *Las leyes sociales*. Barcelona: Gedisa.
- Terra, J. P., y M. Hopenhaym (1986). *La infancia en el Uruguay (1973-1984)*. Montevideo: CLAEH y Banda Oriental.
- Tizio, H. (coord.) (2003). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa.
- Tizio, H. (2006). Prólogo. En Aischhorn, A. *Juventud desamparada* (9-22). Barcelona: Gedisa.
- Ulloa, F. (1995). *Novela clínica psicoanalítica*. Buenos Aires: Paidós.
- UNICEF, INAU. (2021). *Estudio de población y de capacidad de respuesta en Sistema de Protección 24 Horas de INAU. Relevamiento de recursos humanos y de niños, niñas y adolescentes atendidos*. Montevideo: UNICEF.
- Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis sociológica.
- Valles, M. (2009). Entrevista cualitativa. *Cuadernos metodológicos del Centro de Investigaciones Sociológicas*. Madrid: CIS.
- Viñar, M. (2012). *Adolescencias y mundo actual*. Conferencia en el Coloquio sobre la función del psicólogo en el tercer milenio. Córdoba. <http://www.apuruguay.org/sites/default/files/M.Vi%C3%B1ar.%20Adolescencias%20y%20el%20Mundo%20Actual.pdf>
- Wang Xiao, L. (2012). *Introducción a la teoría de los nudos*. Universidad de Cantabria. Disponible en: <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/1215/Luping%20Wang%20Xiao.pdf?sequence=1>. [11/11/2020]

Winnicott, D. (1972). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.

Winnicott, D. (1991). *Deprivación y delincuencia*. Buenos Aires: Paidós.

Zoja, L. (2015). *La muerte del prójimo*. México: FCE.

Anexos

Guion de entrevista en profundidad

—Contame de tu vida mientras vivías en el hogar (o en los hogares).

Temas a incluir si no surgen espontáneamente:

Educación. ¿Qué estudiaste? ¿Dónde? Vínculos con compañeros, amistades surgidas en el sistema educativo.

Régimen de convivencia. Espacios y reglas de convivencia, intimidad en dormitorios, baños, otros espacios; horarios y reglamento (homogéneo o singular); organización de las rutinas: despertada, desayuno, ida a estudiar, almuerzo, actividades, cena, dormir, etc.

Cultura. ¿Qué recuerdos de disfrute del vínculo con la cultura, el arte...?

~Música. ¿Qué música te parece representativa de esa época? (Si recuerda algún tema, lo buscamos en YouTube, lo escuchamos y evocamos los recuerdos.)

~TV. ¿Qué mirabas? ¿Lo elegías?

~Lectura. ¿Qué leías?

~Teatro. ¿Fuiste? ¿Qué obra?

~Cine. ¿Una película que recuerdes?

Sensaciones, sentimientos. Olores, sabores, malestar, alegría, enojo, placer, miedo, etc.

Relacionamiento en el hogar. ¿Qué hacías mientras estabas en el hogar? ¿Con quién hablabas de lo que te pasaba? (educador, psicólogo, familia, amigo, novio/a...). Situaciones de conflicto. Sanciones. Hechos de violencia.

Redes de apoyo. ¿Con quién te vinculabas de afuera? Amigos fuera del hogar; familia, novia/o; hijos; otras relaciones externas al centro; pares, personal y técnicos del centro. Frecuencia de los contactos, facilitadores/trabas desde el hogar.

Acceso a pertenencias. ¿Cuáles eran tus cosas? ¿Como las usabas? ¿Libre o regulado? Cuando te mudaste de hogar, ¿qué te llevaste? ¿Tenías tu ropa o era colectiva? ¿La podías elegir? ¿La podías guardar en un lugar personal?

Toma de decisiones: ¿Cómo se tomaban las decisiones en el centro sobre tu situación? ¿Participabas? ¿Cómo? ¿Qué decisiones tomabas? ¿Cuál fue la primera decisión importante que recordás haber tomado?

Hechos significativos. Esas situaciones que las recordás hasta hoy como importantes para tu vida.

Consentimiento informado para adolescentes y jóvenes

Desde la Facultad de Psicología de la Universidad de la República, el Programa de Doctorado en Psicología, se está realizando un estudio sobre la vida de adolescentes en los hogares del INAU.

Por este motivo, te invitamos a participar de la investigación y solicitamos tu autorización para realizar una entrevista con el objetivo de conocer tu experiencia, las situaciones que viviste, lo que aprendiste, los vínculos que generaste y tu opinión en la actualidad, luego del egreso.

Si estás de acuerdo, te pedimos que firmes el consentimiento que aparece más abajo.

Muchas gracias por tu colaboración.

Previo a la firma de este consentimiento, dejo constancia que se me informó:

- que en cualquier momento puedo desistir de participar y retirarme voluntariamente de la investigación, sin que esta decisión genere ningún tipo de inconvenientes;
- que se resguardará mi identidad como participante y se garantiza la confidencialidad de todos mis datos personales;
- que todo el material de las entrevistas será confidencial, y la información será presentada protegiendo los nombres, lugares o situaciones que pudieran poner en riesgo mi intimidad;
- que en caso que me provoque malestar o incomodidad el recuerdo de la vivencia, se interrumpirán las actividades, me orientarán para recibir atención de salud si es necesario;
- que se me brindarán toda la información que sea posible sobre los procedimientos y propósitos de esta investigación antes y durante la participación.

Por cualquier consulta puede comunicarse a diegosilvabalerio@gmail.com

Al firmar este consentimiento acepto participar de manera voluntaria en esta investigación.

.....

Nombre del participante Firma y aclaración

Montevideo,