

ESCULTURAS DEL VÍNCULO EDUCATIVO: ESTUDIO SOBRE LA INSTITUCIONALIZACIÓN DURANTE LA ADOLESCENCIA

Esculturas do vínculo educativo: estudo sobre a institucionalização na adolescência

Sculptures of the educational bond: study on institutionalization during adolescence

Diego Silva Balerio 

RESUMEN

El estudio explora las experiencias de adolescentes institucionalizados en centros de protección, analizando las dinámicas del vínculo educativo y sus implicaciones en la subjetivación y desubjetivación. A partir de una metodología cualitativa que recoge relatos de vida, se identifican las tensiones entre el reconocimiento de la singularidad y la homogeneización institucional, así como los efectos de la violencia institucional en los procesos de subjetivación. Los hallazgos revelan que la institucionalización genera experiencias heterogéneas, desde el cuidado y la promoción de derechos hasta el daño físico y emocional por violencia y humillación. Se aporta a la conceptualización del vínculo educativo como una relación híbrida y única, mediada por lo afectivo y las condiciones materiales. Este vínculo puede potenciar la integración cultural y social o, por el contrario, perpetuar la exclusión y el sufrimiento. Se propone la categoría "esculturas vinculares" para describir una diversidad de interacciones que permiten instalar vínculo educativo con los adolescentes.

Palabras clave: Adolescencia; investigación cualitativa; violencia; educación social; experiencia pedagógica.

RESUMO

O estudo explora as vivências dos adolescentes institucionalizados em centros de proteção, analisando a dinâmica do vínculo educativo e as suas implicações nos processos de subjetivação e dessubjetivação. Recorrendo a uma metodologia qualitativa baseada nas relações de vida, são

identificadas tensões entre o reconhecimento da singularidade e a homogeneização institucional, como os efeitos da violência institucional nos processos. Os resultados revelam que a institucionalização gera experiências heterogêneas, que variam entre o cuidado e a promoção de direitos e os danos físicos e emocionais causados pela violência e pela humilhação. Contribuir para uma concepção do vínculo educativo como uma relação híbrida e única, mediada pelo afeto e pelas condições materiais. Esta ligação pode promover a integração cultural e social ou, pelo contrário, perpetuar a exclusão e o sofrimento. Propomos uma categoria “ligar esculturas” para descobrir uma diversidade de interações que possibilitem a construção de laços educativos com os adolescentes.

Palavras-chave: Adolescência; Investigação qualitativa; Violência; Educação Social; Experiência de ensino.

ABSTRACT

The study explores the experiences of adolescents institutionalized in protection centers, analyzing the dynamics of the educational bond and its implications in the processes of subjectification and desubjectification. Using a qualitative methodology based on life relationships, tensions are identified between the recognition of singularity and institutional homogenization, such as the effects of institutional violence on processes. The results reveal that institutionalization generates heterogeneous experiences, which vary between care and the promotion of rights and the physical and emotional damage caused by violence and humiliation. Contribute to a conception of the educational link as a hybrid and unique relationship, mediated by affection and material conditions. This link can promote cultural and social integration or, on the contrary, perpetuate exclusion and suffering. We propose a category "linking sculptures" to discover a diversity of interactions that enable the construction of educational links with adolescents.

KEYWORDS: Adolescence; qualitative research; violence; social education; teaching experience.

Introducción

El vínculo educativo supone una relación entre un educador y un sujeto de la educación mediada por la cultura. A partir de algunas investigaciones sobre la adolescencia y las relaciones con el sistema de protección (Silva Balerio, 2022; Silva Balerio, Pastore, Lahore, 2022; y Silva Balerio, Domínguez, 2017)

estudiamos los modos en que educadoras/es acompañan procesos de filiación cultural, participación social y ejercicio de derechos.

Se presentan un conjunto de hallazgos cualitativos para situar una descripción sobre la experiencia de institucionalización de un grupo de adolescentes en centros residenciales de protección que nos aporta evidencia para cimentar el vínculo educativo como un espacio relacional que garantice el ejercicio de derechos, se oriente hacia la promoción cultural y apunte el desarrollo de aprendizajes significativos para la vida social.

Desde una metodología cualitativa recogimos testimonios de adolescentes que vivieron durante muchos años de su vida institucionalizados para describir esas experiencias. Los hallazgos expresan experiencias heterogéneas que dejan de manifiesto la falta de garantías para los adolescentes en los centros del sistema de protección; y por último, una discusión y conclusiones que aporta categorías para repensar la construcción del vínculo educativo entre adolescentes y educadores sociales.

Fundamentación teórica

Miles de niñas, niños y adolescentes en la región latinoamericana, durante más de 100 años, sufrieron en sus cuerpos los daños de instituciones de encierro que fueron construidas para protegerlos. Algunas categorías teóricas conforman el instrumental de la intervención social y educativa para perpetuar posiciones de poder adultocéntricas e institucionalistas que desconocen a los adolescentes como sujetos sociales. Los tratan como objeto de intervención, una operación de cajaneización (Latour, 2001) simplifica una situación compleja mediante 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).

Encerrar en una caja negra es una noción de la sociología de la ciencia que explica la simplificación de fenómenos complejos (Latour, 2001) En nuestro campo algunas palabras ilustran este fenómeno: menores, abandonados, peligrosos, pichis, delincuentes. Desde esos artefactos conceptuales se desata un conjunto de prácticas institucionales sobre los cuerpos de los adolescentes,

con extremos 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 caja negra sobre la que investigamos reza: *Internar es proteger*. (Ruiz Barbot, Silva Balerio, 2023) Se detecta violencia en el ámbito familiar, se activa una intervención institucional para separar a niños y adolescente de su núcleo de pertenencia para internarlos en instituciones de protección. Proteger es separar, internar. En esta simple idea se apoyan prácticas institucionales y profesionales.

Prestamos atención a la iatrogenia de prácticas institucionales y profesionales en el sistema de protección, como entiende Butler “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 [...] Solo una práctica que conozca su propio potencial destructivo tendrá la posibilidad de resistírsele.” (Butler, 2020: 200)

Vivimos una época donde estamos “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). Creamos instituciones que destruyen al otro, el ejemplo más evidente son las cárceles de adolescentes donde muchos se ven empujados a lesionarse, a intentar o a concretar el suicidio. (Ruiz Barbot y Silva Balerio, 2019, 2023) El proceso de desubjetivación no se produce en estado puro (Duschatzky, Corea, 2002), 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 es un modo de la imposibilidad, donde el sujeto es despojado de la decisión y la responsabilidad. (Duschatzky, Corea: 2002: 73)

Ante la contingencia de lo humano (Agamben, 2004), algunas instituciones se transforman en una trampa para los adolescentes, allí la pedagogía social teje redes de humanización (Parodi, Pastore, Silva Balerio, 2021). En este escenario acudimos a la noción de instauración (Latour, 2013b) que tiene una ventaja respecto al concepto de construcción, ya que articula el hacer, los vectores de la acción y la búsqueda de la excelencia. La instauración

se sostiene en una búsqueda propia de la educación, ya que trata de “encontrar seres susceptibles de inquietar” (Latour, 2013b:162), con una posición abierta para hacer e insistir en imaginar alternativas pedagógicas de promoción social y cultural.

Metodología

La metodología es carácter cualitativo, la investigación (Silva Balerio, 2022) despliega técnicas biográficas, relatos de vida con un diseño polifónico (Bertaux, 2005) narrados por adolescentes que vivieron muchos años de institucionalización. Buscamos comprender 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. Nos adentráramos en diversos ámbitos de existencia de una vida hecha de relaciones. (Bertaux, 2005: 47)

Abordamos 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 puntos en común que configuran regularidades en sus trayectorias sociales que impactan en sus experiencias.

Los adolescentes se construyen como historiadores de su propia vida a partir de contar, pensar y problematizar su trayectoria. El adolescente se ve estimulado en producir escenas que den sentido a una actualidad que tiende a reducirse a lo instantáneo y que puede tornarse caótica e inestable (Leivi, 1995).

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).

Nos ocupamos por lo pequeño, las dinámicas que produce la acción educativa, desde una perspectiva heterárquica en redes diminutas (Latour, 2013a: 24) y asociaciones que organizan las formas de vida. Tarde (2013) entiende lo social como acciones infinitesimales, no reconoce una teoría general, “los fenómenos de la vida social escapan a toda fórmula general” (p.39). Por ello describimos los procesos, experiencias situadas en conexión con una tradición histórica, “lo pequeño sostiene lo grande” (Latour, 2013a: 18). Las generalizaciones son simplificación de fenómenos micro sociales. Los procesos educativos se sostienen con pequeñas acciones que generan un vínculo con el sujeto de la educación, no es activismo irreflexivo ni automatismo (Gomes da Costa, 2004).

Para Latour (2001) la acción es una composición híbrida entre elementos heterogéneos, es “una propiedad de entidades asociadas [...] 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.” (p.217)

La red como espacio/estrategia de composición social, educativa y cultural crea una trama, una organización cotidiana centrada en la exogamia de la participación social (De Valenzuela, Gradaílle, Caride, 2007). Deligny dice “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 lazo social.

El oficio de la educación social conlleva un hábito, donde prácticas educativas como espacios de múltiples afecciones van instaurando modos de ser y hacer, ya que “la educación pasa por legitimar las aspiraciones de los sujetos, transmitiéndoles los recursos normalizados para su logro.” (Brignoni, 2012: 49) La cultura aporta oportunidades de cambiar de posición social, modificar el lugar para alterar la trayectoria de la exclusión.

Resultados

Las vivencias de adolescentes en su proceso de institucionalización se organizan en un arco de radical heterogeneidad, desde la sensación de que la

separación de la familia de origen y la institucionalización les salvó la vida hasta la convicción de que se las arruinó por la violencia y el abuso que padecieron.

Éramos cinco adolescentes los que tildaban de que no íbamos a llegar a nada, los peores del hogar, y sin embargo, ella llegó a trabajar como educadora con nosotros y hoy en día somos personas que trabajamos, estudiamos, que mantenemos una vida. Apareció y dijo «Mirá, estos cinco que todos están diciendo que no van a ser nada tienen buscar un camino» y fue lo que hizo, llegó el primer día a «Vamos a hacer algo más, ¿qué estás haciendo, el liceo?, tenés que hacer algo más, un curso de algo, ¿qué te gusta?», esto del estar ahí. (Adolescente h2: 77-77)

tenía estas crisis, me internaron. Sentía una sensación. Me sentía triste y tenía miedo. Me había separado del resto de los chiquilines del hogar, yo sabía cosas del hogar, veía muchas cosas y hablaba por demás, yo sabía que no estaba bien, esto de los abusos y todas esas cosas. Estaba muy mal, triste, angustiada. Me hacían la guerra, me separaban, no me dejaban la comida cuando llegaba de trabajar y estudiar iba a comer y no había nada. (Adolescente m11: 165-165)

La diversidad de experiencias de institucionalización complejiza el análisis ya que está plagada de matices y depende de condiciones generadas por una intersección de factores personales, sociales e institucionales. A pesar de ello, es posible construir un mapa descriptivo sobre los modos de vivir la experiencia de la institucionalización que trace aspectos comunes que influyen en los procesos de subjetivación.

Siguiendo a Souriau (2017), los humanos desplegamos una multiplicidad de modos de existencia, configuraciones vinculares ancladas en trayectorias singulares e interacciones heterogéneas que van marcando la vida. El internado produce regularidades que reduce la toma de decisiones y los modos de vida posibles ya que afecta las condiciones sociales para tramitar la integración y convivencia colectiva.

Todos los adolescentes acuerdan que vivir por un lapso prolongado en una institución de protección no pasa inadvertido, no es una vivencia más. Identificamos que se producen dos tipos de efectos subjetivos:

- establece huellas que preparan al adolescente para la vida social a partir de construir relaciones con la cultura y amplificar su red social; o

— produce laceraciones que por efecto de la discrecionalidad y la violencia institucional provocan daño físico y emocional.

El internado es una institución y un espacio de cuidado — de responsabilidad pública — que organiza la vida privada y pauta funciones básicas como el sueño y la alimentación. Podemos pensar estas regulaciones desde la perspectiva de Spinoza (2017) ya que conllevan pasiones alegres o tristes 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 e intentos de autoeliminación.

Vamos a describir seis variables emergentes de los relatos de los adolescentes que brindan señales para identificar efectos tendenciales sobre los que seguir investigando.

El tiempo de institucionalización

El tiempo de vida institucional es una dimensión muy relevante, muchos de los entrevistados estuvieron más de la mitad de su vida viviendo en instituciones. 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 (de)subjetivante de las prácticas del internado en la vida. Pero el tiempo de internación no aparece por sí solo como una variable determinante para marcar huellas o laceraciones.

El lugar de internación entre estabilidad y provisionalidad

Un aspecto del proceso de institucionalización está marcado por el lugar y las condiciones de habitar el internado por parte de los adolescentes. Observamos oscilaciones muy relevantes, adolescentes que transitaron todo el

tiempo en un mismo centro, lo que permitió ganar confianza y estabilidad, apropiándose del espacio, las reglas y proyectándose; y adolescentes que narran la experiencia de la derivación (Rodríguez, 2016) como marcador constante de su recorrido institucional llegando a vivir en más de 5 centros distintos.

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)

Esa experiencia fue mucho más enriquecedora, fue más individualizada, no era masiva. En otros hogares te sentías como un número. En el pequeño hogar hicimos muchos vínculos que mantenemos. Pudimos tener una relación más personal. (Adolescente m7: 19-25)

A los 10 fui a la calle, decidí irme a vivir a la calle. 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. (Adolescente h12: 12-12)

La situación de muchos adolescentes está marcada por el dolor de la separación de su familia, incluso cuando ellos mismos denunciaron situaciones de violencia (Martín Cabrera, et al, 2020). La sensación de pérdida está presente siempre, desde la desconfianza con figuras parentales que 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 ya que ingresar a un hogar afecta todas las áreas de su vida. Registramos que es frecuente que las crisis son provocadas por las formas de organizar la vida colectiva en los internados. Se privilegia garantizar el funcionamiento y la organización del trabajo, aunque se avasalle 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 se estandariza, lo que atenta contra la individualidad y hace que muchos adolescentes se sientan un objeto que es gestionado.

Una de las peores experiencias de institucionalización es el tránsito errático y arbitrario 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 se reitera el ciclo. Estos recorridos 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 y el desprecio estatal.

El trato: reconocimiento a la singularidad y humillación

El trato que reciben los adolescentes es una variable clave que tiene oscilaciones significativas entre el reconocimiento a la singularidad de cada adolescente hasta la humillación de la homogenización.

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 eficiente posible para conseguir las cosas que quieren, dependiendo de quién esté. (Adolescente h2: 67-67)

La organización del trabajo de los educadores para asegurar el cuidado durante todo el día, todos los días del año conlleva que muchas personas intervengan en la atención, y creen un trato colectivo.

La mayoría de los educadores no se dan cuenta de lo que vive el niño que está viendo eso las 24 horas del día, te están viendo a vos, que venís ocho horas, que están viendo al otro que viene después que están viendo al otro, y 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. A mí 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)

La rutina: estructura para los adolescentes u organizador o del trabajo institucional

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.

Tenías una tarea, una responsabilidad. Me re sirvió porque aprendí a hacer pila de cosas, como cocinar. Organizaban actividades para que tengas disciplina. (Adolescente m7: 44-49)

Hacer tareas que nunca habías hecho estaba muy bueno. Se toca limpiar el comedor, servir los platos a los compañeros, limpiar lo de todos. Va todo en el compartir, en entender que todos estábamos ahí usando las cosas y viviendo en ese espacio y el poder limpiarlo y otras cosas te hace tomar sentido de pertenencia. (Adolescente h2: 21-23)

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. (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 suplantaba la falta de una familia» (Adolescente h6: 131-131).

Cuidar o violentar

La violencia institucional es identificada como un modo de imponer la disciplina y las normas sociales. El desprecio y la humillación que padecen los adolescentes los daña, y transmite aprendizajes como aprender a pelear, o a sobrevivir.

El hogar era un regimiento, el director me agarró del cogote y no pasó nada. (Adolescente h12: 28-32)

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

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. 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)

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

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). Para 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). La vergüenza que manifiestan algunos adolescentes los lleva a no contar en su entorno, el liceo, por ejemplo, que viven en un internado, 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. (De Gaulejac, 2008).

Para otros adolescentes la experiencia es de cuidado. Se expresa como sensación de seguridad de que los educadores están ahí para cuidar, la buena

alimentación que reciben, o el aprendizaje valioso para la vida. Dar seguridad, garantizar derechos y proteger ante situaciones de violencia son tres formas claras de cuidar. Aunque la ambigüedad es parte del modo en que se expresa la necesidad de cuidado en la adolescencia.

Era un lugar ameno para estar, agradable la gente, los funcionarios. (Adolescente h6: 37-37)

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 una segunda casa. (Adolescente h12: 50-52)

El protagonismo de los adolescentes es un factor clave de todo el proceso. 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.

La atención singularizada es requisito, el conocimiento del otro, el vínculo y el ejercicio de derechos. Cuidar en la adolescencia también es confrontar, varios relatos de adolescentes dan cuenta de que decir no, argumentar, discutir y confrontar son gestos clave de cuidado.

El cuidado también requiere del descuido para que cada adolescente aprenda a resolver por sí mismo, en las condiciones que tiene. Ello conlleva que los educadores toleren trabajar en una situación que no domina del todo, incluso que no desea del todo. Lidiar con esas contradicciones puede ser una forma de cuidar con sesgo emancipatorio.

Vínculo educativo: cuidado y afectividad – burocracia y engaño

A partir de los relatos, podemos interpretar la construcción de una estructura vincular como una dualidad entre la afectividad y el engaño. La acción educativa en el sistema de protección refiere a 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 matices, ubica a los adolescentes en una posición de fragilidad, transitando un duelo que impacta en la dimensión subjetiva y vincular.

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)

Sentí tanto amor o tanto calor afectivo, familiar. (Adolescente h6: 37-37)

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. (Adolescente h2: 67-67)

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.

Discusión y conclusiones

En los hogares, crear vínculos es una tarea básica para desplegar prácticas de protección. El vínculo que se propone como educativo y social es impactado por la cohabitación entre adolescentes y educadores lo que le asigna componentes 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. Algunos reaccionan con vehemencia a estas formas de nombrar, y hacen foco en la relación laboral: 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 formados 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.*

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.

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.

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.

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 trídico (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 irrepetible.

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.

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.

Educación puede ser pensado como un proceso de composición material y simbólica que se asemeja a una práctica escultórica: una intervención situada, progresiva y abierta, orientada a producir formas de relación. Esta analogía no remite a una operación estética en sentido restringido, sino a una lógica de trabajo donde el educador dispone, selecciona y articula elementos heterogéneos — materiales, culturales, espaciales y relacionales — para configurar condiciones de encuentro socioeducativo. En este sentido, la noción de escultura vincular se propone como una categoría analítica que permite comprender el vínculo educativo como una construcción procesual, no lineal, atravesada por la incertidumbre y la indeterminación propias de toda práctica. Lejos de un control total sobre los efectos de la intervención, la acción educativa se inscribe en un campo donde, como advierte Sennett (2009), los productores no dominan plenamente lo que producen, y donde la resolución de problemas se impone como lógica operativa antes que la aplicación de modelos predefinidos.

Desde esta perspectiva, la autoridad pedagógica no se funda en una posición jerárquica sino en la cualidad de la práctica, en la consistencia de un hacer que se legitima en su eficacia relacional. La construcción del vínculo supone un trabajo sostenido de experimentación, ajuste y reformulación, donde lo imprevisto no constituye un obstáculo sino una dimensión constitutiva del proceso. Los hallazgos contingentes, las variaciones no anticipadas y las modulaciones del entorno se integran como componentes activos y móviles de la práctica, configurando un campo de decisiones situado que exige al educador una posición de autoría en permanente revisión. En este marco, el vínculo socioeducativo puede ser conceptualizado como una estructura relacional compleja, integrada por materialidades, gestos, lenguajes, afectos, representaciones y proyecciones, cuya articulación produce una forma tridimensional singular, irreductible a esquemas estandarizados que habilita la coproducción de relaciones humanas orientadas a ampliar la vinculación de los sujetos con la cultura y la sociedad.

La potencia de la noción de escultura vincular radica en dos características fundamentales. En primer lugar, su condición híbrida, en tanto resultado de la interacción entre actores humanos y no humanos, donde los objetos, los espacios y las condiciones materiales participan activamente en la producción de la relación. En segundo lugar, su carácter procesual y compositivo, que inscribe la acción educativa en una lógica de producción donde el hacer no es la aplicación de técnicas cerradas, sino la construcción de una forma en situación. En este sentido, la tridimensionalidad del vínculo remite a la necesidad de pensar el gobierno del espacio, la organización de los elementos y la disposición de las relaciones como aspectos constitutivos de la práctica pedagógica.

La escultura vincular puede ser entendida como un proceso de instauración (Latour, 2013b; Souriau, 2017), es decir, como la puesta en marcha de condiciones de existencia que permiten que algo advenga como forma. No se trata de revelar una esencia previa, sino de producir modos de existencia a través de la articulación de medios, materialidades, relaciones e intencionalidades. En el trabajo con adolescentes la instauración conlleva operar sobre existencias fragmentadas y dañadas, intensificando sus condiciones de posibilidad a partir de acciones socioeducativas que combinen soporte material, reconocimiento simbólico y proyección social. Este proceso no es lineal ni acumulativo, sino que supone una dinámica de selección, descarte y reorganización constante, donde la producción de lo nuevo implica necesariamente la renuncia a configuraciones previas.

En este sentido, la categoría de escultura vincular permite desplazar la mirada desde una concepción instrumental del vínculo hacia una comprensión estructural de la práctica socioeducativa. El vínculo deja de ser un medio para la intervención y se constituye en el propio campo donde se configuran las condiciones de posibilidad de la educación. Pensar en términos de esculturas vinculares habilita, así, una lectura más compleja de las prácticas, en la que la educación aparece como una tarea de composición de mundos posibles, donde se articulan sujetos, materialidades y relaciones para producir formas de existencia más habitables.

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, el vínculo educativo es caracterizado en su condición ambivalente, atravesada por tensiones, desplazamientos y contradicciones, lo que nos permite construir una taxonomía analítica elemental de esculturas vinculares como herramienta conceptual para leer y orientar las prácticas socioeducativas. Esta tipología no pretende fijar estados estables, sino identificar configuraciones relacionales predominantes que emergen en la interacción entre sujetos, materialidades e instituciones:

- **Δ (Afectivas)**: configuraciones sostenidas en la dimensión sensible del vínculo —gestualidad, contacto, reconocimiento, proyecciones imaginarias compartidas— que producen condiciones de hospitalidad simbólica y habilitan procesos de identificación.
- **M (Materiales)**: configuraciones organizadas en torno a condiciones institucionales, dispositivos, marcos normativos y soportes materiales, orientadas a la estructuración de trayectorias y proyectos, donde la mediación se inscribe en la relación con lo real.
- **ΔM (Material-afectivas)**: configuraciones híbridas donde la dimensión afectiva y la dimensión material se articulan de forma no dicotómica, produciendo un campo de consistencia relacional que potencia simultáneamente el reconocimiento subjetivo y la proyección social.
- **Φ (Odio)**: configuraciones donde el vínculo se organiza a partir del rechazo, el desprecio o la negación del otro, produciendo prácticas de humillación que erosionan la condición de sujeto.
- **ΦM (Odio-material)**: configuraciones donde la dimensión material es utilizada como dispositivo de dominación simbólica, en la que el acceso a bienes o condiciones de vida es instrumentalizado para reforzar relaciones de subordinación y dependencia.

Desde esta perspectiva, la instauración de esculturas vinculares de tipo Δ , M o ΔM configura condiciones de posibilidad para la emergencia de nudos socioeducativos, entendidos como puntos de intensificación relacional que enlazan a los adolescentes con circuitos culturales, institucionales y familiares. Estos nudos operan como tramas de inscripción social, generando huellas que no solo remiten a la memoria de lo vivido, sino que proyectan sentidos y orientaciones para la acción futura.

En cambio, las configuraciones Φ y ΦM consolidan formas de relación tutelar que tienden a la desobjetivación, produciendo efectos de humillación, dependencia y, frecuentemente, procesos de expulsión o autoexclusión del adolescente. Estas formas vinculares se inscriben como laceraciones que impactan negativamente en la construcción identitaria y en la posibilidad de sostener vínculos sociales significativos.

En el proceso de instauración de estas esculturas, la acción educativa no se despliega de manera homogénea, sino que se orienta a través de vectores de acción que organizan direcciones, intensidades y sentidos del vínculo. La noción de vector permite construir una cartografía dinámica de los procesos de vinculación y participación social de los adolescentes, integrando dimensiones temporales (trayectorias), relacionales (tipos de vínculo) y materiales (condiciones de existencia). Esta cartografía no solo cumple una función descriptiva, sino también evaluativa y proyectiva, en tanto habilita la lectura del estado actual de los vínculos, la reconstrucción de su historicidad y la orientación de intervenciones futuras.

Un supuesto central para pensar estos vectores es el reconocimiento de los efectos endogámicos, restrictivos y potencialmente violentos del encierro protector. En este sentido, la acción socioeducativa requiere asumir una orientación contra-cíclica, capaz de contrarrestar la clausura institucional mediante la apertura de redes, la ampliación de las esferas de relación y la intensificación de los vínculos con la cultura y el mundo social. Esta orientación no se limita a mitigar el daño, sino que busca reconfigurar las condiciones de existencia de los adolescentes, desplazando el eje desde la gestión del encierro

hacia la producción modos de vida más abiertos, relacionales orientados a la participación social amplia.

Referencias bibliográficas

AGAMBEN, Giorgio. **Lo que queda de Auschwitz, el archivo y el testigo**. Valencia: Pre-Textos, 2000.

AGAMBEN, Giorgio. **Homo Sacer: El poder soberano y la nuda vida**. Valencia: Pre-Textos, 2003.

AGAMBEN, Giorgio. **Estado de excepción: Homo sacer, II, I**. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2004.

AGAMBEN, Giorgio. **Opus dei, arqueología del oficio**. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2012.

BENJAMIN, Walter. **Libro de los pasajes**. Madrid: Akal, 2013.

BERTAUX, Daniel. **Los relatos de vida, perspectiva etnosociológica**. Barcelona: Bellaterra, 2005.

BRIGNONI, Susana. **Pensar las adolescencias**. Barcelona: UOC, 2012.

BUTLER, Judith. **La fuerza de la no violencia**. Buenos Aires: Paidós, 2020.

DE GAULEJAC, Vincent. **Las fuentes de la vergüenza**. Barcelona: Mármol, 2008.

DE VALENZUELA, A.; GRADAÍLLE, R.; CARIDE, J. A. Las prácticas de ocio y su educación en los procesos de inclusión social: un estudio comparado con jóvenes (ex)tutelados en Cataluña, Galicia y Madrid. **Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria**, n. 31, p. 33-47, 2018. DOI: https://doi.org/10.7179/PSRI_2018.31.03

DELIGNY, Fernand. **Los vagabundos eficaces**. Barcelona: UOC, 2015.

DELIGNY, Fernand. **Cartas a un trabajador social**. Buenos Aires: Cactus, 2021.

DEWEY, John. **Experiencia y educación**. Madrid: Biblioteca Nueva, 2004.

DUSCHATZKY, Silvia; COREA, Cristina. **Chicos en banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones**. Buenos Aires: Paidós, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogía del oprimido**. San Pablo: Paz e Terra, 1970.

GOFFMAN, Erving. **Internados: ensayo sobre la situación social de los enfermos mentales**. Buenos Aires: Amorrortu, 1972.

GOFFMAN, Erving. **Estigma, identidad deteriorada**. Buenos Aires: Amorrortu, 1993.

GOFFMAN, Erving. **Frame analysis, los marcos de la experiencia**. Madrid: CSI, 2006.

GOMES DA COSTA, Antônio. **Pedagogía de la presencia**. Buenos Aires: Losada, 2004.

GUATTARI, Félix. **Psicoanálisis y transversalidad: crítica psicoanalítica de las instituciones**. Buenos Aires: Siglo XXI, 1976.

LARROSA, Jorge. **La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación**. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

LATOURETTE, Bruno. **La esperanza de Pandora: ensayos sobre la realidad de los estudios de la ciencia**. Barcelona: Gedisa, 2001.

LATOURETTE, Bruno. Prefacio. En: TARDE, Gabriel. **Las leyes sociales**. Barcelona: Gedisa, 2013a. p. 7-12.

LATOURETTE, Bruno. **Investigar sobre los modos de existencia**. Buenos Aires: Paidós, 2013b.

LAVAL, Christian; DARDOT, Pierre. **Común**. Barcelona: Gedisa, 2015.

LEIVI, Miguel. Historización, actualidad y acción en la adolescencia. **Psicoanálisis APdeBA**, v. XVII, n. 3, p. 585-612, 1995.

MARTÍN CABRERA, Esteban; GONZÁLEZ NAVASA, Paula; CHIRINO ALEMÁN, E.; CASTRO SÁNCHEZ, J. J. Inclusión social y satisfacción con la vida de quienes abandonan el cuidado. **Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria**, n. 35, 2020. DOI: https://doi.org/10.7179/PSRI_2020.35.08

MARTÍNEZ RIVERA, Oscar. **Habitar recursos residenciales, trabajar donde el otro está viviendo**. Barcelona: UOC, 2020.

MELENDRO ESTEFANÍA, Miguel; GONZÁLEZ OLIVARES, A. L.; RODRÍGUEZ BRAVO, A. E. Estrategias eficaces de intervención socioeducativa con adolescentes en riesgo social. **Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria**, n. 22, p. 105-121, 2013.

MÈLICH, Joan-Carles. Antropología narrativa y educación. *Revista Teoría de la Educación*, n. 20, p. 101-122, 2008.

MIGUELENA, Juan; DÁVILA, Patricia; NAYA, Lucía; VILLAR, Santiago. El ámbito educativo de jóvenes que egresan de recursos residenciales de protección en el Estado español. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, n. 40, p. 67-79, 2022. DOI: https://doi.org/10.7179/PSRI_2022.40.04

OURY, Jean. *Lo colectivo: el seminario de Saint-Anne*. Barcelona: Xoroi Edicions, 2020.

PARODI, Luis; PASTORE, Paola; SILVA BALERIO, Diego. *Pedagogía insumisa, trazos inconclusos*. Barcelona: UOC, 2021.

RODRÍGUEZ, Carmen; SILVA BALERIO, Diego. *Adolecer lo común*. Montevideo: UNFPA-INJU, 2017.

RUIZ BARBOT, Mabela; SILVA BALERIO, Diego (coord.). *Te pesa la cana: afectaciones subjetivas del encierro en la adolescencia*. Montevideo: Isadora Libros, 2019.

RUIZ BARBOT, Mabela; SILVA BALERIO, Diego (coord.). *Vivir en un ambiente familiar: prácticas, representaciones y políticas en las puertas de entrada al sistema de protección especial de niñas, niños y adolescentes de Montevideo*. Montevideo: CSIC; UNICEF, 2023.

SENNETT, Richard. *El artesano*. Barcelona: Anagrama, 2009.

SILVA BALERIO, Diego. *Experiencia narrativa: adolescentes institucionalizados por protección*. Barcelona: UOC, 2016a.

SILVA BALERIO, Diego. *Pedagogía y criminalización: cartografías socioeducativas con adolescentes*. Barcelona: UOC, 2016b.

SILVA BALERIO, Diego. Vagabundeo entre esferas de aprendizaje: habitar lo heterogéneo como modo de subjetivación cartográfica. *RES. Revista de Educación Social*, n. 30, ene.-jun. 2021. España.

SILVA BALERIO, Diego. *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*. Montevideo: Udelar, Facultad de Psicología, 2022. Tesis doctoral. Disponible en línea.

SILVA BALERIO, Diego; DOMÍNGUEZ, Pablo. *Desinternar, sí. Pero ¿cómo?: controversias para comprender y transformar las propuestas institucionales de protección a la infancia y la adolescencia*. Montevideo: UNICEF; La Barca, 2017.

SILVA BALERIO, Diego; PASTORE, Paola; LAHORE, Hernán. **Cartografías socioeducativas con adolescentes: la ciudad como ambiente para aprender**. Montevideo: ANII; CFE; Isadora Libros, 2022.

SOURIAU, Étienne. **Los diferentes modos de existencia**. Buenos Aires: Cactus, 2017.

SPINOZA, Baruch. **Ética demostrada según el orden geométrico**. Madrid: Tecnos, 2017.

TARDE, Gabriel. **Las leyes sociales**. Barcelona: Gedisa, 2013. [Edición original de 1898].

ULLOA, Fernando. **Novela clínica psicoanalítica**. Buenos Aires: Paidós, 1995.

VALENZUELA BANDÍN, Á. L. de; GRADAÍLLE PERNAS, R.; CARIDE GÓMEZ, J. A. Las prácticas de ocio y su educación en los procesos de inclusión social: un estudio comparado con jóvenes (ex)tutelados en Cataluña, Galicia y Madrid. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, n. 31, p. 45–57, 2018. DOI: https://doi.org/10.7179/PSRI_2018.31.03

WINNICOTT, Donald. **Deprivación y delincuencia**. Buenos Aires: Paidós, 1991.

Submissão em: 17 ago. de 2025

Aceite em: 01 abr. de 2026

ⁱ **Diego Silva Balerio**. Instituto Académico de Educación Social, CFE. Uruguay

Docente e investigador del Departamento de Pedagogía social, y del Departamento de prácticas educativo sociales del Instituto Académico de Educación Social, CFE. Educador social; magister en psicología y educación; doctor en psicología (UDELAR). Coordinador del REPES (Red de estudios sobre pedagogía social y [de]subjetivación). Investigador SNI – ANII

E-mail: diego.silva@cfe.edu.uy

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1265-5915>