

El vínculo educativo como relación de cuidado: estudios sobre adolescencia e institucionalización en el sistema de protección en la ciudad de Montevideo.

Silva Balerio, Diego y Silva Balerio, Diego.

Cita:

Silva Balerio, Diego y Silva Balerio, Diego (2024). *El vínculo educativo como relación de cuidado: estudios sobre adolescencia e institucionalización en el sistema de protección en la ciudad de Montevideo*. 6tas Jornadas de Estudios sobre la Infancia, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/6jornadasinfancia/21>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/ez2b/xMC>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

El vínculo educativo como relación de cuidado: estudios sobre adolescencia e institucionalización en el sistema de protección en la ciudad de Montevideo

Diego Silva Balerio¹

1. Preguntas

¿Cuáles son los desafíos del cuidado institucional en la vida de los adolescentes institucionalizados? ¿Qué prácticas y saberes profesionales significan el cuidado para el desarrollo personal y social de los adolescentes? ¿Qué lugar tiene el vínculo educativo como relación de cuidado con adolescentes que son separados del cuidado familiar?

2. Propósito

Proponemos una reflexión que problematiza las prácticas de cuidado que ejercen educadoras/es con adolescentes en instituciones residenciales del sistema de protección de la ciudad de Montevideo. El punto de partida es la separación de niños y adolescentes de sus marcos de referencia familiar que produce la escisión de una trama vincular con su familia, la escuela, los espacios habitados y los objetos que hacen a su vida cotidiana. La integración a un centro residencial, internado u hogar obliga a cada adolescente a establecer nuevas relaciones con actores, espacios e instituciones. Repensamos la idea de cuidado y como está influenciada por las concepciones que portan los adultos/profesionales que son encargados por el estado para cuidar.

3. Metodología

Este texto se nutre de tres investigaciones cualitativas realizadas en los años 2022 y 2023 (Silva Balerio, Pastore, Lahore, 2022; Silva Balerio, 2022; Ruiz Barbot, Silva Balerio, 2023) sobre las prácticas del sistema de protección en la ciudad de Montevideo. En particular presta atención a las relaciones de afectación entre la protección estatal, las adolescencias y las redes de vida (Delingy, 2021) de cada adolescente.

A partir de la experiencia de adolescentes relevadas en entrevistas en profundidad, el mapeo de sus aprendizajes por su circulación social por la ciudad, y las representaciones y prácticas de los profesionales del sistema de protección problematizamos la noción de cuidado y la promoción de derechos.

3.1. 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)

¹ Diego Silva Balerio: Educador social; 25 años de experiencia en el trabajo con adolescentes en el sistema penal juvenil y el sistema de protección. Magíster en psicología y educación (Udelar); Doctor en psicología (Udelar). Investigador del SIN, ANII. Docente e investigador del Departamento de pedagogía social, y del Departamento de prácticas educativo-sociales del Instituto Académico de Educación Social, Consejo de Formación en Educación, Administración Nacional de Educación Pública. (Montevideo, Uruguay)

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 dañado, 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).

3.2. *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. Aunque desconocemos las prácticas de la violencia institucional que el propio INAU ejerce sobre niños, niñas y adolescentes durante su internación por protección. En una reciente investigación sostenemos que los niños, niñas y adolescentes que atiende el sistema de protección están expuestos a un continuum de violencia

“La vivencia de la violencia durante la infancia y adolescencia en Uruguay está caracterizada por una violencia económica estructural a la que se adicionan otras violencias sociales, familiares e institucionales. De esa forma, nos interpela para pensar la protección como una práctica y una política que parte del supuesto de que la internación es una medida protectora. Puede serlo, pero puede no serlo. Ello indica que, en parte, hemos “descajanegrizando” ese supuesto explicativo de que la internación es per se el principal mecanismo de protección, ya que la violencia familiar está precedida por una violencia económica y luego de la violencia familiar para muchos niños institucionalizados la violencia se reedita en clave institucional. La violencia que padecen sobre sus cuerpos y su psiquis los niños, niñas y adolescentes configura un continuum de violencia (Cockburn, 2004), en tanto estamos ante un flujo de acciones y omisiones que atraviesa las relaciones sociales, políticas y económicas por dimensiones de género, etnia y generaciones y pone condicionamientos significativos al ejercicio de los derechos.” (Ruiz Barbot, Silva Balerio, 2023: 166)

Un gesto clave para resistir la posibilidad de desarrollo 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). Supone recomponer 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 paradójica 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. 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)

3.3. *Perspectiva metodológica*

La metodología de investigación que desarrollamos 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. Requeríó 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 material narrativo para comprender 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 matizan 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 angustiada 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.

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 compresiones. 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)

4. Resultados

Para la construcción de los resultados asumimos que «a verdade de uma idéia reside em parte nas suas 'conseqüências práticas', (Lapoujade, 2017: 11) en tanto «...una idéia é inseparável de suas conseqüências» (p. 51).

La lectura de los datos se realiza 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.

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.

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. 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.

Los resultados los organizamos a partir de dos las categorías 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 hacen 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 construido 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 Aichhorn 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 (2006) sostiene que en la práctica educativa es importante

“la producción de un ambiente calculado para que los sujetos se encuentre bien, a gusto, y señala que no se trata de conquistar de entrada con la palabra sino de dejar que el ambiente actúe. En la institución 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 otro que se no preocupa por él” (Tizio, 2006: 18)

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 de que resulta evidente para las personas cercanas que cumple adecuadamente con los requerimientos 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 educativo que asuma el cuidado del otro a partir de una apuesta por la confianza, y con un potente deseo de que a los adolescentes puedan desarrollarse. La ductilidad del educador para adaptar sus estrategias a las necesidades de los adolescentes resulta un aspecto relevante del método pedagógico.

5. Discusión

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 del estudio.

Entendemos que la reflexión sobre el cuidado de las adolescencias en el sistema de protección requiere de una posición 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 la discusión de los resultados 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 (Silva Balerio, Pastore, Lahore, 2022). 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 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.

El internado es una institución y espacio de cuidado —de responsabilidad pública— que reproduce modos de organizar la vida privada. Es una situación y política pública paradójica. Las claves organizativas no pasan inadvertidas, las personas que lo habitan en condición de interno o de educador y educadora a son afectadas por saberes, discurso y representaciones sociales que activan 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).

El sistema de protección opera de forma discrecional, no asegura un marco de cuidado para cada adolescente que ingresa a los centros residenciales. Por el contrario, la vulneración de derechos, la violencia institucional (Silva Balerio, 2022; Ruiz Barbot, Silva Balerio, 2023) y la derivación (Rodríguez, 2016) son consustanciales al dispositivo residencial. Emergen algunas preguntas que interpelan la política pública y las prácticas de los profesionales ¿Cómo construir garantías desde las instituciones de protección para evitar la violencia institucional y desarrollar vínculos de cuidado?

La experiencia de institucionalización de los adolescentes recorre un registro amplio entre laceraciones que dañan, hasta huellas que estructuran y “salvan” la vida del adolescente. En este arco de experiencias heterogéneas aparece el vínculo educativo, que “habla del agente, del sujeto y del saber” (Tizio, 2003:173), como espacio relacional que conecta con lo social para tramitar con cada adolescente los caminos singulares de integración social y ejercicio de derechos.

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 matices parentales. 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. Otros profesionales reniegan estas formas de nombrar, y ponen el foco en la relación profesional del cuidado. Es un vínculo ambivalente, 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

El cuidado no puede ser pensado como una cualidad que porta el individuo, en este caso los profesionales que

trabajan en los centros residenciales, se trata de un ensamblaje entre prácticas de profesionales, discursos, espacios físicos, objetos, relaciones internas y exogámicas, relaciones con el saber y espacios para aprender, donde la ciudad ocupa un lugar privilegiado. (Silva Balerio, 2019; Ruiz Barbot, Silva Balerio, 2023) El movimiento de los adolescentes por la ciudad activa espacios de aprendizaje, los mayores desplazamientos que realizan los adolescentes por la ciudad de Montevideo son realizados para mantener relación con sus vínculos familiares, afectivos y fraternos previos a la institucionalización. (Silva Balerio, Pastore, Lahore, 2022)

El internado oficia como esfera de cuidado, en tanto la vida se desarrolla en esferas (Sloterdijk, 2017) concebimos el trabajo institucional como la producción de un espacio interior que habitan los adolescentes para cumplir una función social de cuidado. A diferencia de la subjetivación de la institución total, el centro residencial como espacio abierto a la ciudad permite un proceso de subjetivación cartográfica donde aprender en movimiento entre esferas de aprendizaje. Los datos cualitativos dan cuenta de situaciones de aprendizaje de los adolescentes institucionalizados a partir de poner en acción sus proyectos educativos, laborales y de independencia participando de instituciones, espacios y relaciones familiares -consanguíneas y fraternas, sociales e institucionales heterogéneas.

Las figuras adultas de cuidado en los centros residenciales, las educadoras y los educadores, pueden ser referencias clave para tramar un vínculo educativo y de cuidado. Las configuraciones vinculares son diversas, las llamamos esculturas del vínculo educativo, que permiten que cada adolescente construya relaciones con lo social desde un sostén afectivo. Cada adolescente configura una red con personas, instituciones y espacios que les permite aprender y ejercer sus derechos.

Resulta clave la construcción de políticas públicas de cuidado para adolescentes que promuevan la participación activa en colectivos y redes sociales con agentes, instituciones y espacios amplios. Lo heterogéneo —incluso lo errático y aleatorio— de los resultados cualitativos de estas investigaciones sobre los procesos de institucionalización de los adolescentes pone de manifiesto la necesidad de reflexionar acerca de las políticas públicas, sus metodologías, sus supuestos y finalidades.

Bibliografía

- 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.
- Aulagnier, P. (1991). Construir (se) un pasado. En *Revista de psicoanálisis APdeBA*, vol. XIII, nº 3. Buenos Aires.
- 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.
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida, perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Bellaterra.
- 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.
- Butler, J. (2020). *La fuerza de la no violencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Castel, R. (1995). *Las metamorfosis de la cuestión social, una crónica del salariado*. Barcelona: Paidós.
- Cohen, S. (2005). *Estados de negación, ensayo sobre atrocidades y sufrimiento*. Buenos Aires, UBA.
- 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
- 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.
- Duschatzky, S., Corea, C. (2002). *Chicos en banda, los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Erosa, H. (2001). *La construcción punitiva del abandono*. Montevideo: CENFORES.
- 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.
- 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.
- González Contró, M. (2011). ¿Menores o niñas, niños y adolescentes? Reflexiones en el contexto del debate en América Latina. *Publicación Electrónica*, nº 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.
- 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.
- Latour, B. (2013b). *Investigar sobre los modos de existencia*. Buenos Aires. Paidós.
- Leivi, M. (1995). Historización, actualidad y acción en la adolescencia. En *Psicoanálisis APdeBA*, vol. XVII, nº 3, 1995 (585-612).
- Llobet, V. (2010). *¿Fábricas de niños? Las instituciones en la era de los derechos*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Mallimaci, F., Giménez, V. (2006). Historia de vida y métodos biográficos. En: Vasilachis, Irene (coord.) *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Morás L. E. (1992). *Los hijos del Estado: fundación y crisis del modelo de protección-control de menores en Uruguay*. Montevideo: SERPAJ.
- Núñez, V. (1999). *Pedagogía social, cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana.
- 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.
- 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.
- Pié Balaguer, A. (2019). *La insurrección de la vulnerabilidad, para una pedagogía de los cuidados y de la resistencia*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Planella, J. (2006). *Cuerpo, cultura y educación*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Rodríguez, C. (2016). *Lo insostenible en las instituciones de protección a la infancia*. Paraná: Fundación de la Hendija.
- 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.

- Ruiz Barbot, M., Silva Balerio, D. (coord.) (2023). *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: UNICEF, CSIC.
- 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. (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. 2019. Prácticas de cuidado en la infancia: lazo social entre discursos y materialidades; en *Sistematización de experiencias de abordaje familiar*, pp.34-42. Montevideo: MIDES.
- 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., Pastore, P., Lahore, H. 2022. *Cartografías socioeducativas con adolescentes, la ciudad como ambiente para aprender*. Montevideo: Isadora, IAES-CFE, ANII.
- SIPIAV (2017). *Informe de gestión 2016*. Montevideo: INAU.
- Sloterdijk, P. (2017a). *Esferas I*. Madrid. Siruela.
- Sloterdijk, P. (2017b). *Esferas II*. 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.
- Tarde, G. [1898] (2013). *Las leyes sociales*. Barcelona: Gedisa.
- Tizio, H. (coord.) (2003). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa.
- Tizio, H. (2006). Prólogo. En Aichhorn, A. *Juventud desamparada* (9-22). Barcelona: Gedisa.
- 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.