Vínculos afectivos entre pares: la experiencia de adolescentes en acogimiento residencial de la fundación Hogar del Niño, sede Guacarí

Carlos Felipe Ascencio Núñez (202023523)

Dayanna Esparza Rentería (202127954)



Universidad del Valle

Facultad de Humanidades

Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano

Santiago de Cali

2025

Vínculos afectivos entre pares: la experiencia de adolescentes en acogimiento residencial de la fundación Hogar del Niño, sede Guacarí

Carlos Felipe Ascencio Núñez (202023523)

Dayanna Esparza Rentería (202127954)

Trabajo de grado para optar por el Título de Trabajadores Sociales

Directora:

María Cénide Escobar Serrano

Universidad del Valle

Facultad de Humanidades

Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano

Santiago de Cali

2025

AGRADECIMIENTOS

Los agradecimientos representan el reconocimiento a una travesía exigente que hoy llega a su fin, pero que, de manera irónica, abre la posibilidad de nuevos comienzos. Expresamos nuestro profundo agradecimiento a todas las personas que hicieron parte de esta investigación. En primer lugar, a Henry, Jhonatan y Sergio; aunque hoy desconocemos su paradero, deseamos con toda sinceridad y esperanza que se encuentren bien.

También agradecemos a la Fundación Hogar del Niño, escenario donde se desarrolló esta experiencia, por abrirnos sus puertas y permitirnos aprender desde la realidad viva de su labor.

Extendemos nuestro reconocimiento a nuestra directora María Cénide Escobar Serrano, por su orientación constante, su apoyo incondicional y su capacidad de motivarnos y guiar esta experiencia. También agradecemos a la Universidad del Valle, pues somos hijos de una educación pública y de calidad, la cual nos permitió estar hoy culminando este proceso formativo.

Ahora, dedicamos unas palabras a las personas más significativas en nuestras vidas:

Dayanna: A mi madre, por las noches en vela y las palabras de aliento que hicieron posible este trabajo; a mi abuela, por su amor incondicional, su cuidado y preocupación constante; y a Dios y a la vida, por regalarme paz en los momentos de incertidumbre.

Carlos: Agradezco a Dios y a Eleggua, por abrir mis caminos y conducirme hasta este punto del recorrido. A mis padres, abuelos, hermana, tíos, pareja y amigos gracias por ser la evidencia viva del esfuerzo y la perseverancia que me han sostenido. Este logro es mío, pero también de ustedes.

Gracias por todo.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN 7
1. ASPECTOS GENERALES 9
1.1 Situación problema 9
1.2 Justificación 12
1.3 Antecedentes 15
1.3.1 Efectos de la institucionalización en los niños, niñas y adolescentes 16
1.3.2 El cuidado o relación del niño, niña y adolescente con el cuidador(a) dentro de la institución de protección 17
1.3.3 Vínculos afectivos: dificultades y transformaciones 18
1.3.4 Percepciones de los niños, niñas y adolescentes sobre su estadía en la institución 20
1.4 Pregunta de investigación 22
1.5 Objetivos 22
1.5.1 Objetivo general 22
1.5.2 Objetivos específicos 23
2. MARCO CONTEXTUAL 24
3. MARCO TEÓRICO 29
4. ESTRATEGIA METODOLÓGICA 38
4.1 Método 39
4.2 Técnicas 39
4.3 El camino recorrido 40
4.4 Población participante 46
4.4.1 Sobre Henry 47
4.4.2 Sobre Jhonatan 48
4.4.3 Sobre Sergio 48
4.4.4 Sobre la Coordinadora 49
5. ANÁLISIS 51
5.1 Historia de vida, narrativas sobre la construcción de vínculos afectivos 51
5.1.1 El afecto cotidiano de sus abuelos, una base segura para Henry 52
5.1.2 El vínculo fraterno, un aliado en la vida de Henry 55
5.1.3 Una tía del corazón para Henry 56
5.1.4 Cuando el vínculo no se construye: él hubiera no existe 57
5.1.5 El cuidado de la abuela, del abuelo y del hermano: diferencias de género 59

5.1.6 La experiencia de Henry, un escenario de cambio 61
5.1.7 Complicidades cotidianas: el afecto entre compañeros 61
5.1.8 El goce de estar juntos, antes del ingreso a la institución 62
5.1.9 La relación sentimental, un riesgo en el relato de Henry 64
5.2 Entre la norma y la experiencia, el modelo de atención desde la narrativa de los adolescentes....69
5.2.1 Lugar de paso, no de pertenencia: la institución en las voces de los adolescentes, diferencia entre casa y hogar 71
5.2.2 Un día aquí: narrativas sobre la rutina institucional 77
5.2.3 La disciplina como límite y tensión 80
5.2.4 Momentos para sí: cómo viven el tiempo libre los adolescentes....83
5.3 Las relaciones de compañeros en el modelo de atención de la fundación Hogar del Niño 89
5.3.1 Sobre lo epistemológico 90
5.3.2 Sobre lo conceptual....96
5.4 Juntos, pero no revueltos....103
6. CONCLUSIONES 110
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS....114
ANEXOS....125

RESUMEN

Esta investigación abordó la construcción de vínculos afectivos entre pares de adolescentes internos en la Fundación Hogar del Niño, explorando la relación que dichos vínculos tienen con la experiencia de estadía en la institución. Mediante un enfoque cualitativo y un paradigma hermenéutico se analizaron las secuencias narrativas de tres hombres adolescentes en acogimiento residencial. Los relatos fueron recogidos mediante dos entrevistas en profundidad y un grupo focal, en el que se comprendieron los vínculos afectivos del pasado, los actuales y durante el proceso de institucionalización.

En la secuencia narrativa de los adolescentes, se destacan los lazos familiares previos al ingreso a la institución y su valor frente a la experiencia en la misma, donde las interacciones entre pares fueron descritas como frágiles y transitorias, condicionadas por normas y roles preestablecidos. A pesar de este contexto normativo y disciplinario, emergieron expresiones de afecto y confianza entre algunos adolescentes, lo que refleja la complejidad y ambigüedad de las relaciones en escenarios de internamiento.

La investigación sugiere que los vínculos entre pares en la institución deben entenderse como formas transitorias de relación, que funcionan como recursos afectivos y de afrontamiento frente a la experiencia del internamiento. Esto resalta la necesidad de que el Trabajo Social y las políticas de protección mantengan y avancen hacia prácticas que reconozcan la subjetividad y agencia de los adolescentes, promoviendo experiencias que dignifiquen su vida y potencien su desarrollo integral.

Palabras clave: Vínculos afectivos; Adolescencia; Institucionalización; Trabajo Social.

INTRODUCCIÓN

El objetivo de esta investigación fue, por una parte, comprender la construcción de los vínculos afectivos entre pares de adolescentes internos en el Hogar del Niño y, por otra, analizar la relación de dichos vínculos con su experiencia de estadía en la institución. Para lo anterior, se buscó reconocer cómo los adolescentes narran la construcción de sus vínculos afectivos, identificar las descripciones que realizan sobre el modelo de atención de la Fundación Hogar del Niño y establecer la relación entre estas formas de vinculación y la vida cotidiana en el espacio institucional. Asimismo, la investigación se propuso explorar los fundamentos conceptuales y metodológicos sobre los vínculos en la adolescencia que sustentan el modelo de atención implementado en la Fundación, con el fin de aportar una mirada integral a la experiencia de los adolescentes situada en un contexto institucional específico.

El vínculo afectivo constituye un elemento esencial en el desarrollo humano, pues, según autores como Bowlby (1986), Arango-Calad (2003), Sánchez-Herrero (2011), Urrego-Betancourt *et al.* (2014), Galvis-Serna (2015) y Arroyave-Gómez (2020), posibilita el cuidado, la seguridad y la construcción de la identidad. Estos vínculos suelen originarse en la familia y en los grupos cercanos, pero diversas condiciones sociales, familiares y contextuales pueden incidir en su formación y mantenimiento, como ocurre con los niños, niñas y adolescentes (NNA) que en situaciones de vulneración son abordados por el Sistema Nacional de Bienestar Familiar, ente encargado de liderar medidas de protección, entre las cuales se encuentra la institucionalización, reguladas por procedimientos administrativos y legales, en medio de las cuales la dimensión subjetiva de los y las adolescentes y sus experiencias cotidianas, se vuelven un reto para mantener y potenciar la capacidad de agencia de estos (Navarro-Garzón *et al.*, 2019).

Se optó por un marco teórico que privilegiara la secuencia narrativa de los sujetos, dado que la experiencia mantiene una estrecha relación con el lenguaje, medio a través del cual se comunican, interpretan y comparten las vivencias (Garazi-Débora, 2016; Payne, 2002). Dado que el vínculo posee una naturaleza esencialmente social, se

retomaron las aportaciones de Husserl (1982) y Gergen (2007), quienes subrayan la importancia de atender, en toda interacción, factores como el contexto, la multiplicidad de voces y las intencionalidades de los sujetos que la configuran.

En esta misma línea, Le Breton (2012) destaca que la experiencia relacional y afectiva se inscribe en una trama simbólica y cultural que otorga sentido al modo en que los adolescentes construyen su identidad y se vinculan con los otros. Asimismo, Pichón-Rivière (1991) sostiene que el ser humano no puede pensarse fuera del vínculo, pues se constituye a partir de las relaciones que establece con los demás. Finalmente, en cuanto a la dimensión afectiva, Manrique-Solana (1994) enfatiza que las conexiones emocionales determinan el campo de acción del sujeto, configurando sus sentimientos, deseos, temores, expectativas y representaciones internas.

Con un enfoque cualitativo y desde el paradigma hermenéutico, la investigación se estructuró en torno a las categorías de experiencia y vínculo afectivo. Dichas categorías se desarrollaron a partir de dos entrevistas en profundidad realizadas a adolescentes, un grupo focal con la participación de cinco adolescentes, una entrevista a la coordinadora de la fundación, una entrevista al coordinador de calidad de la misma institución y una revisión documental.

De esta manera, fue posible comprender que durante la estancia de los adolescentes en la institución se establecen relaciones transitorias entre pares, las cuales se encuentran alineadas con el modelo de atención institucional, en el que predomina fundamentalmente la idea de una convivencia armónica regida por normas. De acuerdo con el objeto del Trabajo Social, la dimensión subjetiva constituye un componente esencial que debe ser reconocido y comprendido en los procesos de intervención. Resulta, por tanto, fundamental promover intervenciones contextualizadas y sensibles, que reconozcan a los adolescentes como sujetos de derecho, emocionales, relacionales e históricos, portadores de trayectorias y significados que orientan sus formas de vincularse con el entorno.

1. ASPECTOS GENERALES

1.1 Situación problema

Según Bowlby (1986), el vínculo afectivo es constitutivo en el desarrollo del ser humano, de allí la importancia de comprender las condiciones que permitan, en los primeros años de vida, contar con adultos que propicien un entorno de cuidado y afecto en la formación del vínculo. Generalmente estos vínculos iniciales se construyen en el entorno familiar y con grupos primarios; no obstante, hay situaciones familiares, personales y del contexto que no siempre permiten que estos vínculos se logren construir de manera favorable para el desarrollo físico, cognitivo y emocional. En este sentido, cuando en estos entornos, especialmente en el de la familia, no se cumplen con las responsabilidades socialmente asignadas para garantizar un espacio seguro a los niños, niñas y adolescentes[1], el Estado interviene evaluando la situación y si encuentra una vulneración de los derechos contemplados en el Código de Infancia y Adolescencia se implementan medidas reparadoras.

Así, el Estado, en cabeza del Sistema Nacional de Bienestar Familiar, lideran los procesos de protección a NNA, para asegurar actuaciones legales y oportunas, orientadas a restablecer los derechos de este grupo poblacional cuando que se encuentren en situación de amenaza o vulneración, así como de aquellos(as) en conflicto con la ley. El sistema de responsabilidad penal adolescente, los procesos de adopción y el procedimiento administrativo de restablecimiento de derechos, hace parte de las competencias del Sistema (PARD)[2].

Según el Boletín Estadístico de la Dirección de Protección, en el 2023 en Colombia se registraron 71,702 casos de vulneración de derechos, de esa cifra, 15,561 corresponden a Bogotá y 8,908 al Valle del Cauca, (Instituto Colombiano de Bienestar

[1] De ahora en adelante, se entenderá en este trabajo por las siglas NNA: niños, niñas y adolescentes.
[2] De ahora en adelante, se entenderá por PARD al Proceso Administrativo de Restablecimiento de derechos.

Familiar [ICBF], 2023). Sobre los rangos de edad, el mismo boletín revela que, en las edades de 6 a 12 años, hay un total de 18,987 casos, seguido por el grupo de 12 a 18 años, que registra un total de 32,521 casos, asimismo, se reportan 10,428 casos en el rango de 0 a 6 años y 9,654 casos en aquellos que han superado la mayoría de edad. Considerando lo planteado anteriormente, resulta oportuno reconocer que la vulneración de derechos es un fenómeno recurrente en Colombia y la atención, restablecimiento y garantía de estos debe ser de interés público.

De acuerdo con los datos del ICBF (2023), las principales causas de vulneración de los derechos de los niños, niñas y adolescentes (NNA) son la violencia, el abuso, la negligencia y el maltrato. Además, el boletín estadístico destaca que estas vulneraciones afectan principalmente a la población adolescente, etapa caracterizada por procesos de desarrollo propios del ciclo vital, entre ellos la crisis de la sexualidad, la identidad, y autoridad, que se refleja en la búsqueda de autonomía frente a las personas adultas. En este contexto de transición la socialización con los pares adquiere un papel fundamental, así lo señala Arroyave-Gómez (2020), quien explica que durante la adolescencia se producen transformaciones en la dimensión psicológica que intensifican la necesidad de identificación con el grupo de iguales, otorgando mayor relevancia al vínculo con los pares.

Adicionalmente, dependiendo de la decisión que tome la autoridad administrativa según las valoraciones realizadas por el equipo psicosocial, la misma podría implicar la separación temporal o definitiva de los NNA de sus grupos familiares y personas de su entorno próximo, lo que conlleva para ellos y ellas procesos de duelo y adaptación a espacios nuevos, con dinámicas entre pares, profesionales y cuidadores que le son desconocidas, a veces incomprensibles y sin sentido.

Es importante señalar que la población objeto de esta investigación se encuentra vinculada al PARD, una de las medidas que establece el ICBF, entre varias posibles como son, ubicación inicial o provisional de los NNA en centros de emergencia y hogares de paso. Con la ubicación del NNA, se da paso a la implementación de acciones de

apoyo y fortalecimiento a la familia o a la red vincular, mediante intervenciones psicosociales, modalidades de externado, hogares gestores y atención psicológica especializada. Las modalidades de acogimiento incluyen el acogimiento familiar a través de hogares sustitutos, así como el acogimiento residencial en casas hogar, internados o casas de protección.

La intervención centrada en el restablecimiento de derechos, de acuerdo con Navarro-Garzón *et al.* (2019) privilegia una perspectiva proteccionista que no conversa con la subjetividad del sujeto, la cual pasa a un segundo plano en el que hay poco lugar para la experiencia de los NNA; entre ellas la que viven en los centros de protección, en los que prima la adaptación y logros de acuerdo con la institución y las disposiciones legales. El reconocimiento y la satisfacción de las necesidades que el adolescente percibe, según Huerta-Orozco (2018), está estrechamente ligada por la emocionalidad y la convivencia, factores que determinan el sentido de pertenencia y, con ello, el compromiso intrínseco hacia las y los otros. En este sentido, si el adolescente no logra percibir que sus necesidades son reconocidas y atendidas, se hará más difícil la conformación de un vínculo y sentido de pertenencia, lo que afecta directamente la manera en que estos y estas definirán su identidad y posición frente al mundo.

De otro lado, Sarasa-Camacho (2022) resalta la importancia de la grupalidad y la potenciación de ésta, a partir de la vivencia que se comparte entre iguales, resaltando que el apoyo mutuo en la etapa de la adolescencia cobra relevancia, pues el grupo de pares se convierte en el espacio ideal para socializar y construir su identidad. De modo que, la esfera familiar se ubica en un segundo plano, pues como lo menciona Ausubel y Sullivan (1989, citado en Sarasa-Camacho 2022) en la etapa de la adolescencia, los adolescentes transitan por una dinámica de "re-satelización" como una búsqueda de validación de su propia identidad. En esta misma línea, Arango-Calad (2003) propuso la idea del buen trato, destacando la importancia del apoyo entre pares para enfrentar situaciones problemáticas y satisfacer necesidades; demostrando que encontrar redes de apoyo dentro del contexto donde están experimentando la misma situación de

internamiento, permite al individuo generar una sensación de “compañía” la cual puede influir de manera significativa en su bienestar.

Lo expuesto hasta ahora reafirma que los vínculos afectivos entre pares resultan importantes para los y las adolescentes, en tanto ofrecen una oportunidad de bienestar durante el tránsito hacia la vida adulta. Estos lazos no solo fortalecen su capacidad de afrontar los desafíos propios de esta etapa, sino que también reflejan la multiplicidad de factores emocionales, institucionales, culturales, sociales, familiares y personales que se entretejen en la experiencia relacional, lo que convierte este proceso en una construcción compleja y significativa.

Asimismo, atender a la dimensión afectiva entre pares posibilita una comprensión integral del ser humano y eso resulta coherente con lo que plantea el ICBF (2021), al concebir al desarrollo y atención integral de los NNA como un proceso de transformación complejo, sistémico, sostenible e incluyente, en el que se construye la identidad, se fortalece la autonomía y se consolida un sentido colectivo y social en los adolescentes. El desarrollo integral de adolescentes, en este marco, no puede entenderse como un trayecto lineal, secuencial o acumulativo de habilidades, sino como un proceso atravesado por irregularidades, avances y retrocesos, intermitencias y múltiples formas de expresión que lo hacen único en cada persona. De este modo, se reconoce que la vida es un devenir constante: nunca se inicia desde cero ni se alcanza un punto final definitivo. De lo contrario, ignorar la importancia de los vínculos entre pares implica reducir el PARD a un ejercicio administrativo o jurídico, dejando de lado la dimensión relacional que sustenta la identidad, la pertenencia y, en última instancia, el desarrollo integral del adolescente.

1.2 Justificación

Las y los adolescentes, en Colombia, que afrontan vulneración de derechos son objeto de intervención por parte del Estado, a través de políticas, proyectos, planes y programas que restituyan sus derechos y condiciones favorables para un adecuado

desarrollo bio-psico-social. Así mediante el Sistema Nacional de Bienestar familiar se establece todo un dispositivo que garantiza la protección de NNA con derechos vulnerados, el cual contempla medidas que implican la institucionalización, convirtiéndose estas en objeto de interés, especialmente por la forma en que se plantean la intervención en dichas medidas y la manera en que las asumen las y los adolescentes. En tal sentido, y recogiendo la exploración de antecedentes, resulta oportuno reconocer directamente desde sus voces las narrativas de la experiencia en las instituciones, particularmente la asociada a las interacciones que establece con el grupo de pares.

En el marco de la protección infantil y adolescente, se ha observado que las condiciones estructurales de las instituciones pueden llegar a dificultar la atención personalizada de niños, niñas y adolescentes. Factores como la rotación constante de cuidadores, la alta demanda de población y la falta de continuidad en los vínculos derivan en una carencia de referentes afectivos estables, lo cual repercute negativamente en el desarrollo integral de los menores. Tal como señala Costa (2015), las instituciones, al operar con múltiples cuidadores y bajo lógicas organizativas centradas en la gestión más que en la relación, tienden a constituirse en entornos poco propicios para el desarrollo bio-psico-social, pues el dispositivo institucional no garantiza las condiciones ambientales y vinculares necesarias para el crecimiento emocional y social de los niños. Navarro-Garzón *et al.* (2019), también refieren que en el sistema de protección prevalece el sujeto de derechos, quedando el sujeto de la experiencia en un segundo lugar.

De acuerdo con el objeto del Trabajo Social, la dimensión subjetiva es un asunto por reconocer y por comprender en la intervención, por lo que construir medidas de protección situadas y respetuosas de las particularidades de las poblaciones con las que se interviene, es un asunto que le compete a la profesión. El Trabajo Social, en el sistema de protección, asume una doble responsabilidad: por un lado, responder a los requerimientos administrativos y normativos que garantizan la protección de los adolescentes; y, por otro, humanizar los procesos de atención, evitando que se reduzcan a trámites institucionales y medidas legales. Esto implica reconocer a los adolescentes

como sujetos de derecho, emocionales, históricos y dignos, cuyas necesidades afectivas y relacionales deben ser comprendidas y acompañadas de manera ética y respetuosa.

Alineada con una acción profesional responsable de comprender al sujeto desde su experiencia, la investigación propone entender cómo se construyen los vínculos afectivos entre pares dentro de contextos de protección, reconociendo que no existe una única forma de relacionarse, sino que estas relaciones se tejen de acuerdo con el lugar, las condiciones, las dinámicas institucionales y las personas implicadas en dicho proceso. Así, la presente investigación espera acercarse a la experiencia de los adolescentes que se encuentran en acogimiento residencial, como protagonistas de sus procesos de vida, entendiendo que sus emociones, ideas, valores, creencias y formas de relacionarse con los otros son esenciales para la socialización y la construcción de identidad.

De acuerdo con lo anterior, Zehringer (2023), señala que las políticas sociales y de protección son siempre escenarios en disputa donde se definen sentidos entre la asistencia y el derecho. En ese marco, reconocer cómo los adolescentes institucionalizados construyen lazos con sus pares permite visibilizar una dimensión relacional muchas veces invisibilizada por las lógicas administrativas o normativas, pero que es central en los procesos de inclusión, pertenencia y bienestar. El Trabajo Social tiene el compromiso de lograr un conocimiento que permita la construcción de políticas que no se reduzcan a intervenciones paliativas planteadas en el PARD. Así el análisis de los vínculos entre pares, desde la voz de los adolescentes, permite otros escenarios de acción en los que se abre la posibilidad de comprender y construir prácticas de apoyo mutuo y de resistencia frente a contextos de vulneración.

El PARD reconoce y comprende las relaciones de los NNA con la familia y las relaciones entre pares en el medio institucional, sin embargo, estas tienen un sentido más instrumental, como lo plantean por ejemplo las comunidades terapéuticas, cuyo modelo se centra en las relaciones grupales, no tanto en lo que representan para el desarrollo de los adolescentes. Es así como el estudio de los vínculos afectivos entre

pares en contextos de acogimiento residencial permite identificar las diferencias en las acciones e interacciones que median su construcción, así como en los recursos personales, relacionales e institucionales que hacen posible su construcción y sostenimiento. Lo anterior, ofrece un panorama diverso y complejo sobre cómo los adolescentes construyen relaciones de apoyo, pertenencia y cuidado mutuo para el afrontamiento tanto de experiencias pasadas, como del mismo internamiento. Así, reconocer y valorar el vínculo en sus particularidades no solo enriquece el conocimiento académico, sino que también fortalece la práctica profesional del Trabajo Social, al abrir caminos para intervenciones más sensibles en los escenarios de protección.

1.3 Antecedentes

El presente apartado expone una revisión de la literatura sobre NNA en instituciones de protección. Para ello, se seleccionaron 23 documentos entre artículos publicados en revistas científicas y tesis doctorales realizadas entre 2011 y 2025. El idioma predominante fue el español, con 18 publicaciones, seguido del inglés con cinco. En cuanto a los países de origen de los estudios, nueve corresponden a Colombia, dos de Ecuador, y una a Estados Unidos, México, Japón, Argentina, Costa Rica, Rumania y Reino Unido, respectivamente. En lo referente a la metodología, 11 artículos emplearon un enfoque cualitativo y 12 un enfoque cuantitativo. Finalmente, las disciplinas que abordaron estas investigaciones fueron la Psicología, con 19 publicaciones, el Trabajo Social con una, Sociología con dos y Educación con una.

La información ha sido organizada de la siguiente manera: en primer lugar, se presentan los efectos de la institucionalización en los NNA, seguidamente, el cuidado o relación del NNA con el cuidador(a) dentro de la institución, luego, los vínculos afectivos: dificultades y transformaciones, y, por último, las percepciones de los NNA sobre su estadía en la institución.

1.3.1 Efectos de la institucionalización en los niños, niñas y adolescentes

Diversos estudios han mostrado que el ambiente institucional tiene un impacto significativo en el desarrollo de los NNA, a nivel cognitivo, afectivo, relacional, físico, conductual, académico y socioemocional. Autores como Galvis-Serna (2015), Espinosa-Gallardo (2018), Barrientos-Santillán et al. (2019) Bernal-Romero y Melendro (2014), Katsurada *et al*. (2017), Sánchez-Reyes *et al.* (2019), Delgado-Magro (2012), Jimeno-Jiménez (2016), Tang *et al.* (2021), Sarasa-Camacho (2022) y Fernández-Daza y Fernández-Parra (2012) han concluido que los problemas de comportamiento de los menores están directamente relacionados con la calidad de los cuidados que se proporcionan en la institución. Señalan que dichos cuidados suelen ser deficientes debido a la sobrecarga de trabajo en las instituciones, lo que dificulta la atención individualizada, impactando negativamente el relacionamiento de los NNA. Adicionalmente, consideran la institucionalización como un ambiente de alto estrés, que afecta el desarrollo cerebral y la sociabilidad, provocando alteraciones en el comportamiento, sensación de despersonalización debido a la rotación de cuidadores y la burocracia de las normas, lo que debilita la construcción de lazos afectivos significativos y se suele expresar en aislamiento y problemas emocionales o cognitivos.

Por otro lado, Peñarrubia *et al.* (2020) en su investigación compararon a niños de 8 a 13 años adoptados internacionalmente, con un grupo de niños no institucionalizados de la misma edad, concluyendo que los niños institucionalizados muestran un menor rendimiento en tareas de atención selectiva, planificación y memoria. Los autores afirman que esto se debe a que, al estar inmersos en un ambiente controlado, no desarrollan un control inhibitorio adecuado para las tareas de selección. Sumado a lo anterior, en México, Barrientos-Santillán *et al.* (2019) realizaron un estudio con adolescentes de 12 a 17 años en una institución de protección en Nuevo León, observando que la rigidez de las rutinas genera frustración, aburrimiento y enojo entre los NNA, afectando su bienestar emocional. En el mismo sentido, Espinosa-Gallardo (2018), en el análisis que realizó con una muestra de 40 niños entre 7 y 10 años en instituciones de protección, resaltó que, aunque las necesidades básicas como alimentación, vivienda y escolaridad son

satisfechas, las necesidades afectivas no lo son, lo cual afecta su desarrollo emocional y su capacidad de interacción social.

De manera contraria, Galvis-Serna *et al.* (2021), plantearon que, a pesar de las limitaciones propias de estas entidades, los NNA pudieron experimentar un cambio positivo general, ya que la estabilidad que encuentran en la institución contrasta con las condiciones adversas de vida que enfrentaban antes de su ingreso. Los resultados muestran que, aunque el estado inicial del desarrollo infantil era bajo, las trayectorias en el tiempo evidenciaron mejoras progresivas en las áreas cognitivas y socioemocionales. Estas mejoras se asociaron especialmente a la calidad de las interacciones entre cuidadores y niños, lo que confirma que el cuidado cálido y responsivo es un predictor significativo en el desarrollo. En consecuencia, el estudio resalta la importancia de fortalecer las prácticas relacionales en las instituciones, más allá de las condiciones estructurales, como un medio efectivo para potenciar el bienestar y el desarrollo integral de los niños y niñas en contextos de protección.

1.3.2 El cuidado o relación del niño, niña y adolescente con el cuidador(a) dentro de la institución de protección

La bibliografía revisada sobre las prácticas y relaciones de cuidado al interior de las instituciones de protección fundamenta que estas relaciones son de vital importancia para el desarrollo cognitivo, social, afectivo y psicológico del NNA. Afirman que, el personal que se encarga de esta actividad mantiene interacción con los NNA a lo largo de sus instancias. Sin embargo, Galvis-Serna (2015) y Sánchez-Reyes *et al.* (2019), mencionaron que en ocasiones estas relaciones pueden ser poco sensibles y responsivas a las necesidades afectivas de los menores, debido a limitaciones institucionales, tales como la alta demanda de NNA, lo que no permite ejercer una práctica de cuidado adecuada, por la priorización de resultados técnicos alineados con los procedimientos internos de la institución donde se brinda el servicio de protección.

Por otro lado, Bakermans-Kranenburg *et al.* (2011) agregan que la alta demanda y el flujo constante entre el personal de cuidadores y los NNA en estos entornos puede derivar en comportamientos desinhibidos o indiscriminados por parte de los cuidadores y los NNA y viceversa, lo que dificulta la estabilidad de una relación significativa entre ambos, ya que al no existir una estabilidad y persistencia en la relación del cuidado no se logran las condiciones necesarias para establecer un vínculo fuerte. En respuesta a lo anterior, Katsurada *et al.* (2017) explican que, es necesario que los cuidadores realicen un esfuerzo adicional para conocer las trayectorias de vida de los NNA y para pasar tiempo suficiente con ellos, con el fin de establecer un vínculo seguro. Ya que, de esta manera, logran identificar elementos en la historia de vida de los NNA, que pueden dar indicios a los cuidadores sobre cómo ejercer su rol de cuidadores con esta población. Adicionalmente, González-Taborda (2022) menciona que en la institucionalización los menores no sólo sufren pérdidas físicas o tangibles, sino lo subjetivo y emocional, como las rutinas, contenciones afectivas, seguridad emocional, sentido de pertenencia, por esto se debe procurar una relación fuerte entre el cuidador y el NNA, acompañada de prácticas cuidadoras sensibles.

1.3.3 Vínculos afectivos: dificultades y transformaciones

La bibliografía revisada señala que la calidad de los vínculos afectivos tiene un impacto significativo en el desarrollo de los NNA institucionalizados. Barrientos-Santillán *et al.* (2019) encontraron que estos menores suelen experimentar problemas como baja autoestima, dificultades socioemocionales y para adaptarse social y personalmente al contexto de la institución. Yslado-Méndez *et al.* (2019) complementa este análisis al indicar que los NNA institucionalizados presentan una carencia de empatía y dificultades para manejar la agresividad, lo que está relacionado con experiencias previas de maltrato y abandono, así como con la dificultad de las instituciones para cubrir adecuadamente sus necesidades afectivas. Además, Castañeda-Rojas y Giraldo-Cárdenas (2024) retoman que la falta de referentes familiares estables y las dinámicas propias de los centros de protección generan fragilidad en los vínculos afectivos, sentimientos de soledad y dificultad para establecer relaciones de confianza.

Bakermans-Kranenburg *et al.* (2011) identifican un comportamiento común entre los NNA institucionalizados: la amabilidad indiscriminada hacia los adultos. Sobre lo anterior, Roy *et al.* (2004), explican, es resultado de la falta de atención adecuada. Los autores explican que, este comportamiento se relaciona a la regulación de la atención y el comportamiento de los menores, más que a sus relaciones de apego. Afirman que, estas dinámicas revelan la complejidad del vínculo afectivo en contextos de protección.

Según Galvis-Serna (2015), las interacciones entre los NNA en internamiento también pueden verse marcadas por conflictos, como abusos, peleas y discriminación, especialmente entre los mayores y los menores. No obstante, resalta que, también se han observado prácticas de cuidado entre ellos, donde algunos adolescentes desarrollan vínculos cercanos, lo que evidencia la posibilidad de relaciones protectoras dentro de estos entornos.

Por su parte, Urrego-Betancourt *et al.* (2014), y Sánchez-Herrero (2011) destacan que el apego entre pares en la adolescencia es importante, ya que influye en el desarrollo emocional y social de los adolescentes, no obstante, mencionan que los vínculos afectivos de los adolescentes pueden estar influenciados por factores colectivos e individuales que pueden generar situaciones de riesgo social y la vulneración de derechos. En esta misma línea, Bezzecchi *et al*. (2025) en su estudio con 8 adolescentes de Buenos Aires, Argentina, reconocen la construcción de vínculos con pares desde “el mundo del aguante”, es decir, los adolescentes participantes eligen quiénes son sus amigos en función de afinidades y distinguen entre compañeros de la institución y amigos. Plantean que ser un par implica una identidad y una serie de códigos propios, que a la vez dan cuenta de sus formas de habitar el mundo y de lo que han vivido al momento de la institucionalización.

1.3.4 Percepciones de los niños, niñas y adolescentes sobre su estadía en la institución

Algunos de los estudios consultados abordan las voces de los NNA para comprender su experiencia al interior de una institución. Tal es el caso de y Iorio y Seidman (2012), quienes en su trabajo realizado con NNA institucionalizados en Buenos Aires, Argentina, explican que la experiencia de estos está mediada por creencias, valores, actitudes, ideas, emociones y acciones que conforman el núcleo de la representación social, lo cual funciona como una herramienta para el intercambio social. Desde esta perspectiva, las autoras muestran que las representaciones sociales construidas por los propios NNA sobre la institucionalización permiten interpretar la vida cotidiana en los hogares convivenciales como un proceso atravesado por tensiones entre cuidado y encierro, protección y vigilancia, pertenencia y exclusión. Así se evidencia que la institucionalización no sólo impacta en la cobertura de necesidades básicas, sino también en la configuración de la identidad y en la forma en que los NNA comprenden su lugar en la sociedad.

Por otro lado, el estudio de Yslado-Méndez *et al.* (2019), realizado con 57 NNA entre 7 y 18 años institucionalizados en Perú, reporta que los niños, niñas y adolescentes se sienten encerrados, aburridos y sin nada que hacer, y que esas inconformidades pueden generar conflictos durante su permanencia en la institución. Además, los hallazgos muestran que estas percepciones influyen en el clima de convivencia y en las relaciones entre pares, pues los sentimientos de encierro y desmotivación tienden a expresarse en conductas disruptivas o en conflictos interpersonales. De este modo, los autores destacan que la falta de actividades recreativas y de estrategias pedagógicas adecuadas no solo limita el desarrollo integral de los NNA, sino que también repercute en su bienestar emocional y social dentro del contexto institucional.

Por el contrario, Suárez-Miñaca y Shugulí-Zambrano (2022) en su estudio cuantitativo realizado en Ecuador con 62 participantes, exponen que en la experiencia de los NNA institucionalizados, se identificaron estrategias de afrontamiento como,

actividades relajantes, buscar apoyo social, intentar construir relaciones cercanas, participar en acciones sociales, imaginarse el futuro de su vida por fuera de la institución, etc.

En esta misma línea, Bernal-Romero y Melendro (2014), quien realizó su investigación con 27 adolescentes que residieron en instituciones de protección colombianas, menciona que los adolescentes consideran la institución como una "segunda familia", pues asocian la figura del cuidador con la de una mamá o un papá, o con un lugar donde son tratados con afecto, reciben apoyo y escuchan frases afirmativas que fortalecen su autoestima. El estudio también evidencia que las educadoras de hogar, el equipo psicosocial, los padrinos y los hogares sustitutos se convierten en figuras subsidiarias de vinculación, que aportan a los adolescentes cuidados cotidianos, acompañamiento emocional y orientación en la construcción de sus proyectos de vida. En este sentido, los vínculos significativos no se restringen únicamente a la familia biológica, sino que se amplían y resignifican dentro de la institución, mostrando la capacidad de los adolescentes para reconstruir lazos afectivos en escenarios alternativos.

Llegados a este punto, es necesario señalar que la bibliografía explorada evidencia el interés por comprender desde las voces de los NNA, los procesos de institucionalización y los efectos que estos tienen en su proceso de desarrollo. De igual modo se plantea la importancia del cuidado y el cuidador en estos entornos institucionales, como una forma de protección de este grupo etario. En los estudios también se aprecia una intención de trascender la perspectiva jurídica y legal de la intervención con los NNA institucionalizados, al preguntar directamente a ellos y ellas sobre sus experiencias; justamente en esta dirección se plantea esta investigación, al poner en el centro a los adolescentes para comprender la construcción de vínculos afectivos entre pares en contextos de protección. Las investigaciones en esta perspectiva develan un campo por explorar.

La relevancia de los vínculos entre pares tienen gran importancia en la adolescencia, sin embargo en el rastreo no se encontraron mayores referencias asociadas a procesos de institucionalización, por lo cual resulta pertinente indagar cómo los y las adolescentes experimentan, construyen y otorgan sentido a sus relaciones con los iguales, en el marco de una medida de acogimiento residencial; toda vez que entender estos lazos desde la perspectiva del adolescentes puede aportar elementos para favorecer la construcción de espacios seguros dentro de la institución. De esta manera poder brindar oportunidades a las y los adolescentes para tramitar la emocionalidad y entablar interacciones, que les permitan afrontar las circunstancias que atraviesan. Asimismo, generar conocimiento en este campo resulta fundamental, pues en instituciones con modalidades como el internado se configuran escenarios donde la convivencia cotidiana entre pares adquiere un papel central en la construcción de identidad, el fortalecimiento del sentido de pertenencia y el bienestar integral de los adolescentes.

1.4 Pregunta de investigación

¿Cómo es la construcción de vínculos afectivos entre pares de adolescentes internos en Hogar del niño y la relación de estos vínculos con su experiencia de estadía en la institución?

1.5 Objetivos

1.5.1 Objetivo general

Comprender la construcción de vínculos afectivos entre pares de adolescentes internos en Hogar del Niño y la relación de estos vínculos con su experiencia de estadía en la institución

1.5.2 Objetivos específicos

- Reconocer la construcción de los vínculos afectivos entre pares en la secuencia narrativa de los adolescentes.
- Identificar las descripciones sobre el modelo de atención de la Fundación Hogar del Niño en la secuencia narrativa de los adolescentes.
- Explorar los fundamentos epistemológicos, conceptuales y metodológicos del modelo de atención implementado en la fundación Hogar del Niño sobre los vínculos en la adolescencia.
- Identificar la relación entre los vínculos afectivos entre pares de los adolescentes y su experiencia de estadía en la fundación Hogar del Niño.

2. MARCO CONTEXTUAL

La concepción de los niños, niñas y adolescentes a partir de una perspectiva de protección no apareció sino hasta el año 1959, cuando inició la construcción legal y normativa sobre este asunto. Cillero Bruñol (1997) menciona que fue en este año, 1959, que se adoptó la Declaración Universal de Derechos del Niño y finalmente, en 1989 se aprobó por las Naciones Unidas la Convención sobre los Derechos del Niño, lo que trajo consigo cambios en las legislaciones de los países que apoyaron dicha declaración.

Seguidamente, en Colombia, se formuló la Ley 75 de 1968, la cual dicta las normas sobre filiación y reconocimiento de derechos a los hijos naturales, regulando la investigación de la paternidad y la patria potestad. Además, estableció las obligaciones alimentarias y sanciones penales por el incumplimiento de deberes familiares. Con esta ley, se creó el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF, s.f.) como establecimiento público con autonomía administrativa y patrimonio propio, facultándolo para desarrollar acciones de asistencia infantil a través de la celebración de contratos, convenios y articulaciones interinstitucionales, así como la designación de personas o establecimientos responsables de esta función en todo el territorio nacional.

Asimismo, la ley garantiza la asignación de recursos económicos provenientes del presupuesto nacional para el cumplimiento de sus funciones, lo que consolida el rol del Estado como garante de los derechos de la niñez. De esta manera, el bienestar infantil deja de depender exclusivamente de iniciativas privadas o caritativas y se institucionaliza como una política pública permanente, fortaleciendo la cobertura, la continuidad y la responsabilidad estatal en la protección de niños, niñas y adolescentes.

Posteriormente, se promulgó la Ley 7 de 1979, la cual permitió la consolidación del Sistema Nacional de Bienestar Familiar (SNBF), integrando de manera articulada a distintas entidades del Estado, entre ellas el Ministerio de Salud, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) y los servicios regionales y municipales a través de los Departamentos de Bienestar y Asistencia Social.

Esta ley reorganizó el ICBF y precisó de forma más clara sus objetivos y funciones, entre los cuales se destacan la ejecución de políticas orientadas al fortalecimiento de la familia y la protección de los menores de edad; la formulación, ejecución y evaluación de programas, así como la expedición de normas necesarias para garantizar dicha protección; la coordinación y realización de campañas de divulgación sobre temas relacionados con el bienestar infantil y familiar; y la facultad para imponer sanciones y multas en los casos previstos por la ley. En conjunto, esta normativa fortaleció la institucionalidad del bienestar familiar y reafirmó el compromiso del Estado con la protección integral de la niñez en Colombia.

Posteriormente, En Colombia se formuló la Ley 12 de 1991, la cual aprobó la convención sobre los derechos del niño, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en el año 1989, estableciendo que todo menor de 18 años es sujeto pleno de derechos y que el interés superior del niño debe prevalecer en todas las decisiones que lo afecten. La norma reconoce el derecho a la vida, identidad, nacionalidad, familia, educación, salud, seguridad social, cultura y juego; prohíbe toda forma de discriminación, violencia, explotación económica, laboral o sexual, así como la trata, el secuestro y la tortura. Además, garantiza la libertad de expresión, pensamiento, conciencia, religión y asociación, y establece el derecho a ser escuchado en los asuntos que los afectan.

De otro lado, la Constitución Política de 1991 incorporó en su Capítulo dos, relativo a los derechos sociales, económicos y culturales, disposiciones específicas para la niñez y la adolescencia. En el artículo 44 se consagraron los derechos fundamentales de los niños, estableciendo que estos prevalecen sobre los derechos de los demás. De manera complementaria, el artículo 45 reconoce que los adolescentes también tienen derecho a la protección y a una formación integral, reforzando así el principio de prioridad y especial protección a esta población (Constitución Política de Colombia, 1991).

De manera continua, en el siglo XXI se ratificó la Ley 1098 de 2006 o Código de Infancia y Adolescencia, la cual estableció el marco jurídico para la protección integral

de los niños, niñas y adolescentes en Colombia, reconociéndose como sujetos plenos de derechos y no como objetos de tutela. En esta ley, al igual que la Ley 12 de 1991 se tuvo en cuenta el principio del interés superior del niño, la prevalencia de sus derechos y la corresponsabilidad del Estado, la familia y la sociedad en su garantía.

De acuerdo con lo anterior, se identificó que el marco normativo de Colombia, en materia de protección de la infancia y adolescencia tuvo un avance significativo, de un lado pasó de una visión tutelar y asistencialista (niños como objetos de protección) hacia un enfoque de derechos y de protección integral, donde los NNA son reconocidos como sujetos de derechos con prevalencia sobre los demás. Sin embargo, como se mencionó en el planteamiento del problema, este marco legal tiende a priorizar la dimensión administrativa y jurídica del restablecimiento de derechos, enfocándose en la familia biológica, la custodia, la adopción y la legalidad de las medidas. Esto deja en un segundo plano otros aspectos centrales para el desarrollo de los adolescentes institucionalizados, como los vínculos afectivos entre pares.

En cuanto a los adolescentes participantes de la investigación, estos están vinculados a la Fundación Hogar del Niño. La Fundación se estableció en Palmira, en 1989, liderada por Óscar Gustavo Osorio, coordinador del Instituto Técnico Industrial Fray Luis Amigó, quien inspirado en el Monseñor Luis Amigó, promovió un proyecto de atención a niños, niñas y adolescentes en situación de calle. En ese mismo año, el 12 de abril, se acogieron los primeros cinco adolescentes, lo que dio inicio al proceso institucional. La financiación de la Fundación provino de benefactores belgas de la Asociación de Cooperadores Amigonianos en Terna, mediante un sistema de apadrinamiento, consolidando así la Fundación Hogar del Niño Amigos de Terna. Posteriormente, la entidad obtuvo personería jurídica el 19 de julio de 1989, y el ICBF la vinculó formalmente a través de la Defensoría de Familia con su primera sede en el corregimiento de Aguaclara, Palmira.

En la primera sede de la Fundación, se manejó la medida de internado con atención integral, es decir, se brindaba alimentación, educación básica y acompañamiento

formativo. Posteriormente, en 1991 se fortaleció la dimensión educativa, a raíz de un convenio con el SENA para el desarrollo de talleres prelaborales sobre colchonería, cerámica y electricidad. Luego, en 1955 la entidad asumió la coordinación de un Centro de Capacitación en Valle de Lili, ubicado en Cali. Adicionalmente, se encontraban en la Casa Hernando Ospina en Buga y se desarrollaba la modalidad internado y seminternado. Finalmente, tuvieron presencia en Guacarí y abrieron la Comunidad Terapéutica San Francisco de Asís, para adolescentes con consumo de sustancias psicoactivas[3].

Entre el 2000 y 2003 la Fundación dejó la coordinación del Centro formativo de Valle del Lili y algunos internados, por lo tanto, la Comunidad Terapéutica San Francisco de Asís, fue el único programa que era dirigido por la Fundación. Según Fiestas y Ponce (2012), una comunidad terapéutica es un modelo de abordaje de las adicciones en el que la propia comunidad de residentes y profesionales funciona como el método principal de cambio, allí la convivencia diaria, las normas compartidas y la responsabilidad mutua son el "dispositivo" que facilita la transformación social y psicológica de las personas en tratamiento. Señalan que, a diferencia de enfoques centrados solo en el equipo clínico, los residentes y profesionales asumen roles equitativos; cada residente es responsable tanto de su proceso como del de sus pares, y esa interacción horizontal es el principio operativo del método.

No obstante, en el año 2021 se reestructuró el Lineamiento Técnico para la Implementación del Modelo de Atención a Niños, Niñas y Adolescentes (NNA) en las Modalidades de Restablecimiento de Derechos. Esta modificación implicó que la población atendida por la Fundación dejara de estar conformada exclusivamente por adolescentes con problemas de consumo de sustancias psicoactivas (SPA) y se ampliara a todos los NNA en situación de vulneración de derechos. De esta manera, el consumo de SPA dejó de concebirse como la causa principal de la vulneración, para ser entendido más bien como una consecuencia derivada de diversas formas de vulneración. En ese

[3] Se entenderá por las siglas SPA a consumo de sustancias psicoactivas.

contexto, la atención se extendió también a NNA que ingresaban por situaciones de maltrato, negligencia, abuso sexual, abandono, entre otras problemáticas.

De este modo, la Fundación pasó de operar bajo el modelo de Comunidad Terapéutica a consolidarse como una institución de restablecimiento de derechos, con capacidad para atender a 100 adolescentes hombres entre los 10 y 18 años. Actualmente, la Fundación Hogar del Niño es una ONG sin ánimo de lucro adscrita al Sistema Nacional de Bienestar Familiar, con sede principal en Guacarí, Valle del Cauca. Mantiene un enfoque pedagógico inspirado en la pedagogía amigoniana, orientado al desarrollo integral de los adolescentes, su formación académica y técnica, así como al fortalecimiento de factores protectores que favorezcan el PARD.

3. MARCO TEÓRICO

La presente investigación se fundamenta en el paradigma hermenéutico porque se reconoce la importancia de las experiencias, la narrativa de los sujetos y lo simbólico que se entreteje en un contexto y cultura específica. Por consiguiente, se valora el proceso dialéctico entre el objeto de estudio, su contexto y los intérpretes; de otro lado, la presente investigación se distancia del supuesto de la verdad absoluta y se acerca una perspectiva que reconoce múltiples verdades que responden a un contexto, pues Gadamer (2010) menciona que

> no hay ningún enunciado que se pueda entender únicamente por el contenido que propone, si se quiere comprenderlo en su verdad. Cada enunciado tiene su motivación. Cada enunciado tiene unos presupuestos que él no enuncia, Solo quien medita también sobre estos presupuestos, puede sopesar realmente la verdad de un enunciado. (p. 58)

En consonancia con lo anterior, esta investigación busca comprender el proceso de construcción de los vínculos afectivos entre pares de adolescentes desde la historicidad, pues la comprensión del vínculo no puede hacerse aislado de las particularidades de la historia de vida de los sujetos. De manera análoga, se retoman los postulados de la fenomenología, ya que, si se quiere comprender la experiencia de los vínculos, es necesario reconocer este proceso como algo vivido y que se estructura en la conciencia de los sujetos. Por tanto, la fenomenología de Husserl (1982) ofrece herramientas para la interpretación de estos fenómenos, tales como el concepto de "intencionalidad", el cual es explicado como la acción de dirigir la atención de la conciencia hacia un objeto o un fenómeno. En el caso de la vinculación afectiva entre pares, la intención refleja la voluntad, la conexión emocional, la cercanía, la confianza y la reciprocidad entre las personas que participan de dicha vinculación.

De modo contrario, en caso tal de que no haya una intención y una disposición para invertir tiempo, energía o afectividad en esa relación, el vínculo no tendrá la misma intensidad que en el caso de que sí se haga de esta manera. Sobre lo anterior, Husserl

(1950), afirma que, “nuestra conciencia no se hace intencional a través de una influencia externa y tampoco pierde su carácter intencional si un objeto deja de existir. La intencionalidad no es una relación externa, sino un rasgo intrínseco de la conciencia” (p. 10). De esta manera, la “intencionalidad” permite detallar en la vinculación afectiva entre pares de adolescentes, los elementos de la conciencia que dirigen la atención hacia el otro, tales como el conflicto, la empatía, la pertenencia y la identificación con el otro, marcando el modo en que se percibe y experimenta la relación.

Teniendo en cuenta que la hermenéutica es una corriente teórica cuyo eje central es la interpretación, el discurso y el significado que las personas construyen sobre su realidad social, se consideró pertinente articularla con los postulados del construccionismo social. Esta perspectiva sostiene que el conocimiento se configura en interacción con otros y no es producto exclusivo de la individualidad, lo que implica comprender la realidad no como una entidad objetiva e independiente, sino como una construcción social. En este sentido, Gergen (2007) señala que,

> Todas las proposiciones con sentido acerca de lo real y de lo bueno tienen sus orígenes en las relaciones. Con esto se busca poner de relieve el sitio de la generación del conocimiento: el proceso continuo de coordinar la acción entre las personas. (p. 218)

Lo anterior, pone de manifiesto que, la construcción de significados que los adolescentes hacen sobre las relaciones con sus pares cobra sentido en la medida en que las mismas tienen un uso social, pues a partir de la interacción y de las acciones complementarias del otro, los sujetos pueden llegar hasta el significado de esa relación, ya que “cualquier cosa”, en este caso, el vínculo afectivo, no tiene un significado consubstancial. Por el contrario, por medio de las palabras y de las acciones que se tomen con relación a ese vínculo y que luego sean compartidas entre otros, operará como un indicador que da sentido a la vinculación.

Sobre lo anterior, Gergen (2007) explica que “los estímulos sociales normalmente se encuentran enmarcados en circunstancias más amplias, y las reacciones al complejo

de estímulos dependen en gran medida de los significados culturales que evoquen” (p. 31). Lo anterior quiere decir que, si se aísla el vínculo del marco normativo y cultural, el significado construido se vuelve opaco o directamente se destruye y, por tanto, la reacción que se tiene sobre esa situación no sostiene una relación con un comportamiento que tendría en el contexto habitual y esto plantea dos escenarios con relación a lo cultural.

De un lado, el hecho de que los adolescentes se encuentren en acogimiento residencial como medida de protección por efecto de una vulneración de sus derechos, quiere decir que en algún momento de su vida tuvieron que ser alejados de su contexto habitual, lo que implica un cambio en sus marcos normativos culturales usuales y al ser ubicados en un contexto institucional con una dinámica diferente compromete un escenario en el que las reacciones y comportamientos de los adolescentes con relación a los vínculos entre sus pares, tendrán una similitud y una relación mínima en comparación de cuando no estaban institucionalizados. Lo anterior quiere decir que, en el contexto institucional, la reacción y el sentido de la vinculación entre pares, deberá comprenderse en el marco cultural que la propia institucionalidad expresa, de modo que se reconozcan las variaciones en el tipo y la fuerza de dichas vinculaciones.

Por tanto, el construccionismo social brinda la posibilidad de comprender la vinculación afectiva entre pares en el marco histórico de un tejido relacional y de interacciones mediadas por el contexto cultural y social específico en el que se encuentran los adolescentes. Pues el contexto y las relaciones sociales que allí se conciben, generan rutinas y acciones que los adolescentes deben incorporar a esa "nueva" cotidianidad, con el fin de que, en un determinado punto, progresivamente pueda llegar a apropiarse de ese nuevo espacio y de las relaciones que allí habitan. De esta forma, el construccionismo social posibilita una perspectiva ontológica sobre la forma en cómo se comunican, negocian, interactúan y socializan los unos con los otros para la construcción social de la realidad.

Ahora bien, sobre la socialización, Berger y Luckmann (2006) abordan el concepto desde dos categorías; socialización primaria y socialización secundaria. Sobre la primera, explican que es el proceso por el cual el individuo, especialmente en su niñez, internaliza los valores y normas primarios que comprometen la vida en sociedad ya que dicha socialización permite al individuo desenvolverse en los marcos culturales de su realidad. Por otro lado, sobre la socialización secundaria, afirman que es cuando el individuo se inserta en interacción con otros submundos, en el que desarrolla roles específicos y comportamientos especializados, producto de la división del trabajo y la distribución social del conocimiento, como en el ámbito laboral o educativo.

Lo anterior, en términos de la investigación supondría que, en la socialización primaria, se construyen los primeros modelos de relacionamiento y experiencias de afectividad, pues como lo mencionan los autores, no es solo un proceso cognitivo sino también emocional y seguido a esto, en la socialización secundaria, los sujetos interiorizan papeles, funciones y posiciones dentro de instituciones sociales; lo que quiere decir que ambos tipos de socialización influyen en cómo los adolescentes construyen las relaciones con sus pares y otras personas de su entorno, pues estas moldean la manera en la que el sujeto se relaciona en contextos más amplios.

Por otro lado, la presente investigación se centrará en el vínculo, para lo cual, se retoma la teoría del apego de Bowlby (1986), quien plantea dos conceptos, uno, los modelos operativos internos, los cuales guían las relaciones interpersonales de los niños y las niñas; otro, los “impulsos instintivos” de las personas como factores innatos para la supervivencia y que se constituyen como respuestas biológicas en situaciones y momentos en los que los niños/as sientan miedo, abandono, inseguridad o malestar sobre su figura de apego.

A su vez, Pichón-Rivière (1991) comprende los vínculos desde una perspectiva en la que reconoce que, para el entendimiento de las relaciones humanas, especialmente en los grupos, se debe abordar la interacción entre el individuo, sus objetos internos y externos. Pichón-Rivière (1991) clasifica los vínculos en tres categorías; en primer lugar,

la psicosocial, la cual se centra en cómo el individuo expresa su relación con quienes lo rodean, en segundo lugar, la categoría socio-dinámica, la cual analiza las tensiones entre los miembros de un grupo y, finalmente, la institucional donde se considera la posición del individuo dentro de la estructura grupal. Por lo anterior, se considera pertinente la perspectiva de Pichón-Rivière (1991), ya que en la Fundación Hogar del Niño los adolescentes comparten una vida cotidiana, con lo cual desarrollan un sentido de pertenencia, mediado por el afecto, el apoyo y el conflicto. De igual forma, esta perspectiva del vínculo permite vislumbrar la posición que asumen los adolescentes dentro del grupo, acorde a su experiencia.

Sobre el componente afectivo de los vínculos se retoma a Manrique-Solana (1994), pues este autor aborda la emocionalidad no desde la cosificación del concepto afecto, como algo que pueda aumentarse o disminuirse sino como actividades mentales y físicas. De esta manera lo afirma al explicar que "las emociones especifican cuál va a ser el dominio de acciones en el que vamos a operar. Por eso acción y experiencia emocional van juntas" (p, 108). De este modo, el autor hace énfasis en que las conexiones emocionales que se establecen con objetos y/o personas, determinan el campo de acción que el sujeto tendrá en consecuencia de dicha relación. De manera análoga, Páez-Rovira y Carbonero-Martínez (1993), comparten ideas similares, al ubicar la afectividad como concepto que engloba los estados de ánimo, las emociones y las evaluaciones afectivas que se realizan alrededor de una situación, un objeto e incluso una experiencia.

De este modo, para los autores lo afectivo hace parte de la vida del sujeto y se convierte en un componente con el que procesa y organiza la información para la toma de decisiones, además sostienen que, las emociones no son reacciones pasivas, por el contrario, se relacionan con los modos de actuar de los sujetos. En este sentido, en el vínculo entre pares, lo afectivo determina el tipo de interacción y las decisiones que se toman en relación con dicha vinculación, así como también la forma en que los adolescentes interpretan, organizan, procesan y toman decisiones respecto a esa relación.

Dado que en esta investigación la población a trabajar son adolescentes, resulta pertinente referirse a ella. Según Le Breton (2012), la adolescencia es una etapa de tránsito vital en la que el adolescente define sus límites con el entorno familiar, desplazando el centro de gravitación de su experiencia. En ese sentido, la familia deja de ser su principal referente y es con los amigos o las amigas con quienes comparten, así para el autor, "el grupo de pares es una mediación entre el joven y la sociedad global, un lugar de domesticación del mundo exterior" (p. 42) En este caso, los amigos se convierten en los nuevos confidentes, reemplazando a los padres en esta función. Le Breton (2012) afirma que, el grupo de pares le permite al adolescente encontrar en sí mismo los recursos para seguir siendo actores de su propia existencia, eligiendo sus vínculos y desechando aquellos en los que no se reconocen, lo que transforma su existencia en un dilema identitario a resolver y una búsqueda constante de emancipación.

Considerando lo anterior, en esta investigación se reconoce la adolescencia como un camino de encuentros y desencuentros en la esfera familiar, social, económica, cultural y personal, también se resalta el papel fundamental que representan los vínculos para el afrontamiento de los procesos de cambio y transición que dentro de la adolescencia se convierten imperativos, agobiantes, desafiantes e incluso movilizadores para dar sentido a su existencia, pues los vínculos que se construyen se convierten en “caminos” para configurar las relaciones de sentido entre el adolescente y el mundo exterior.

Por otro lado, se comprende que la experiencia es constitutiva de la condición humana. Desde la génesis de la civilización ha sido centro de estudio de diversas disciplinas de las ciencias sociales y humanas, tales como la sociología, la psicología y la antropología. Esto plantea un escenario en el que la experiencia contiene una acepción hacia la pluralidad en su abordaje para dar cuenta de las prácticas y la historia de los sujetos. Por su parte, Larrosa (2010) aborda la experiencia desde el supuesto de que es “eso que me pasa”. Es decir, la experiencia se forma a partir de un acontecer que no es

el sujeto y aunque es externo a él, no pasa ante él, de modo ajeno a su ser, porque para que pueda ser experienciado, le debe impactar. A esto, el autor le llama principio de alteridad, porque la experiencia es eso externo al sujeto, que no depende de él, ni de sus ideas, ni sus proyecciones, pero que es significativo para él. Así, aunque es externo a él y no depende de él, sí pasa en él y como pasa dentro de un sujeto, significa que será la experiencia de él, es decir, es mediado por su subjetividad.

Sobre lo anterior, afirma "si le llamo principio de subjetividad, es porque el lugar de la experiencia es el sujeto o, dicho de otro modo, que la experiencia es siempre subjetiva" (p. 16). El autor señala que toda experiencia es singular, pues es para cada cual una experiencia diferente, por tanto, ninguna experiencia será estrictamente igual a otra, por el contrario, podrá haber diferentes experiencias sobre un mismo un acontecimiento si se le ve desde la pluralidad de los sujetos. Lo anterior supondría que cada experiencia es única, e irrepetible.

> Si todos nosotros asistimos a un acontecimiento o dicha de otra manera, si a todos nosotros nos pasa algo, por ejemplo, la muerte de alguien, el hecho es para todos el mismo, lo que nos pasa es lo mismo, pero la experiencia de la muerte, la manera como cada uno siente o vive o piensa o dice o cuenta o da sentida a esa muerte, es en cada caso, diferente, singular, para cada cual la suya. (Larrosa, 2010, p. 29)

Larrosa (2010) y Manrique-Solana (1994) coinciden en señalar que la experiencia es impredecible, puede anticiparse o imaginarse, pero solo se constituye como tal en el momento en que acontece. En palabras de Manrique-Solana (1994), “es imposible experienciar algo antes de haberlo experienciado. Siempre nos movemos con representaciones de un original imposible de conocer” (p. 144).

Por otro lado, Dubet (2010), aborda la experiencia como experiencia social. Y de esta manera, el autor le da un lugar y un uso social a esta experiencia, mencionando que esta "se forma allí donde la representación clásica de la sociedad, no es ya adecuada, allí donde los actores están obligados a administrar simultáneamente varias lógicas de la acción, que remiten a diversas lógicas del sistema social" (p. 85). Esto quiere decir

que la experiencia de los sujetos no está determinada en su totalidad por la estructura en la que se desenvuelven, por el contrario, su experiencia del mundo les permite conversar con dichas estructuras y tomar decisiones.

Del mismo modo, Dubet (2010) señala que la experiencia se da socialmente, y como es un proceso dialógico, entre los sujetos y la estructura social, afirma que el actor de dicha experiencia no está totalmente socializado, sino en una constante de socialización, ya que "en la experiencia social hay algo inacabado y opaco, pues no hay adecuación absoluta entre la subjetividad del actor y la objetividad del sistema" (p. 147). Lo anterior quiere decir que, el individuo cuando ingresa al mundo, no se acomoda a él de manera automática o total, por el contrario, lo hace a partir de las relaciones sociales y su interacción con los otros. De la misma manera, Dubet (2010) afirma que, "una sociología de la experiencia invita a considerar a cada individuo como a un intelectual, como a un actor capaz de dominar conscientemente al menos en cierta medida, su relación con el mundo" (p. 96). Lo anterior, se relaciona con lo planteado por Manrique-Solana (1994) al afirmar que la experiencia del mundo deriva de las acciones individuales y colectivas.

Esto sitúa nuevamente la subjetividad de los actores, ya que como mencionan Larrosa (2010) y Dubet (2010) la subjetividad es la manera en cómo cada uno de los actores se proyecta en el mundo. De la misma manera, Maturana y Varela como se citaron en Manrique-Solana (1994) explican que "lo que define a los seres vivos es la capacidad de producirse a sí mismos" (p. 85). De este modo, lo que plantea Dubet (2010) sobre la experiencia es que la experiencia de los actores está influenciada por el contexto social, pues estos actores son sujetos situados, que no experimentan en un vacío. Por lo tanto, la experiencia que tengan del mundo estará mediada por sus posiciones sociales y las particularidades de la vida de los sujetos. Y sobre esto, Manrique-Solana (1994) explica "nada puede entenderse si no es dentro de un contexto. Por eso es necesario ir caso por caso" (p. 126).

Todo lo anteriormente mencionado plantea un panorama en el que los adolescentes son sujetos situados y por tal motivo, sus experiencias en la vinculación afectiva están mediadas dentro de los marcos sociales en los que se desenvuelven, así como por el ciclo vital en el que se encuentran, por la posición social que ocupan y por las diversas vivencias que han experimentado en las diferentes esferas de la vida, como la familiar, la escolar y la cultural. En definitiva, la vinculación afectiva como mismo acontecimiento, debe reconocer la pluralidad en la forma en como se ha vivenciado.

Garazi-Débora (2016) sostiene que la experiencia tiene una íntima relación con el lenguaje, dado que por medio de este no solo se comunican y comparten vivencias, sino que también se moldean y transforman en algo comprensible tanto para sí mismos como para los demás. De igual manera, Payne (2002) señala que el relato constituye el medio principal mediante el cual las personas otorgan sentido a lo que viven, pues narrar no es sólo describir una realidad, sino interpretarla y darle forma en interacción con los otros. De este modo, al comprender cómo los adolescentes narran sus relaciones cotidianas con sus pares, es posible identificar las maneras en que esas experiencias son significadas y resignificadas en el marco institucional. Así, la secuencia narrativa permite reconocer que los vínculos entre pares no se reducen a simples interacciones sociales, sino que emergen como relatos en construcción, atravesados por contextos de poder, normas institucionales y trayectorias de vida.

4. ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Situar la metodología en la investigación en el Trabajo Social, implica reconocer que las formas de producir conocimiento y de intervenir en la realidad están estrechamente ligadas a los principios y valores que orientan la práctica profesional. Se trata de una decisión ética, política y epistemológica, una forma de entender las relaciones humanas, los problemas sociales y su afrontamiento. Éticamente la acción profesional en el Trabajo Social comprende al sujeto como un agente, con saberes, experiencias y capacidad para incidir sobre su propia realidad, (Londoño-Piñeros, 2008). Por su parte, Ballestero-Izquierdo (2009) refiere que la acción ética es aquella situada, relacional y deliberativa, que valora las tensiones entre valores, derechos y contextos.

Abordar al sujeto en la investigación como agente en situación, implica en primer lugar, acoger principios como el respeto, la autorrealización, la autodeterminación, la participación y el reconocimiento de la dignidad humana, los cuales orientaron este proceso investigativo, desde la ubicación de la institución, la forma de contactar a los adolescentes, contar con su autorización, respetar su disposición y tiempos; hasta el proceso de análisis e interpretación de las entrevistas.

En segundo lugar, los estudiantes investigadores asumieron una postura reflexiva para comprender los efectos que puede tener la institucionalización en los adolescentes participantes; en consecuencia, actuar con sensibilidad, empatía y cuidado al escucharlos e interpretar y analizar sus relatos. La reflexividad permitió reconocer los movimientos emocionales que emergieron en las interacciones, tanto en los adolescentes como en los estudiantes investigadores. En este proceso, se mantuvo de manera constante la intención de revisar las experiencias compartidas por los adolescentes a la luz de los principios orientadores, con el fin de resguardar en todo momento la integridad emocional de los participantes.

Escuchar los relatos de los sujetos que participaron del proceso investigativo demandó poner en juego la propia subjetividad y construir un diálogo donde el conocimiento surge del encuentro y no de la imposición. Por esto, en esta investigación se optó por un análisis desde la secuencia narrativa, entendida como el conjunto de elementos que configuran una narración (Payne, 2002): - qué se narra, cómo se narra, - cómo se transforma y - factores del contexto median en su relato. La secuencia narrativa, en este sentido, permitió comprender cómo el sujeto interpreta su historia de vida a través del lenguaje, los tonos, los gestos y los silencios.

4.1 Método

Epistemológicamente, el método cualitativo adoptado en este ejercicio investigativo posee un carácter político porque permite aproximarse al conocimiento de los sujetos históricos-sociales con los que se construye la práctica profesional. Es un método que posibilita la comprensión profunda de las realidades marcadas por la desigualdad social, al mismo tiempo que valora la diversidad de voces y reconoce la riqueza del contexto en el que surgen (Burgos-Ortiz, 2009). Así, la presente investigación se enmarcó en el enfoque cualitativo, el cual, como señalan Vega-Malagón *et al.* (2014) y Carvajal-Burbano (2008), se fundamenta en dar protagonismo a la voz de los actores, reconociendo la importancia de la interpretación desde su contexto, los eventos vividos y los significados subjetivos que construyen los participantes.

4.2 Técnicas

La primera técnica que se implementó en el desarrollo de la investigación fue la entrevista a profundidad, la cual tiene como principal intencionalidad “detallar en lo trascendente, descifrar y comprender los gustos, los miedos, las satisfacciones, las angustias, zozobras y alegrías, significativas y relevantes del entrevistado” (Robles, 2011, p. 40). Como lo plantea Sennett (2003), esta técnica puede entenderse también como un acto de respeto hacia los participantes, al asumir que cada encuentro es una

oportunidad para escuchar activamente, comprender las perspectivas de los sujetos y valorar las historias de vida que emergen en el diálogo.

En esa misma línea, Bustos (2010) propone pensar la entrevista como una práctica democratizadora de las relaciones sociales, en la que se busca conjugar con el otro sus trayectorias, experiencias y estrategias para la construcción de un proyecto histórico común. Por eso, en esta investigación se optó por entender la entrevista como un escenario participativo y cercano a lo conversacional, orientado a generar un ambiente de confianza donde el vínculo entre investigador y sujeto se pudiera fortalecer.

La segunda técnica fue el grupo focal, a partir del cual se genera una interacción entre los participantes, según Silveira-Donaduzzi *et al. (*2015), el grupo focal permite acceder a las voces colectivas de los sujetos, sus experiencias compartidas y las formas en que construyen significado sobre su realidad. En este espacio, se intercambian ideas, opiniones y emociones de manera colectiva. A propósito de la presente investigación, el grupo focal permitió a diferencia de otras técnicas más individuales, responder a un carácter relacional e intersubjetivo del Trabajo Social, pues visibilizó las dinámicas grupales, las tensiones, los acuerdos y las narrativas que circulan entre los participantes.

4.3 El camino recorrido

El camino escogido para esta investigación fue similar a los antiguos caminos de herradura. Se apela a esta metáfora para resaltar las múltiples dificultades atravesadas durante el proceso investigativo, las cuales exigieron adaptaciones, descartes y reformulaciones teóricas y metodológicas, en respuesta directa a las bifurcaciones que impuso el trabajo de campo.

Inicialmente, el trabajo de grado se planteó desarrollar en la Fundación Hogares Claret-Valle, misma institución donde se realizó la práctica académica de los estudiantes investigadores; se encontró una oportunidad en el modelo institucional de Hogares Claret, el cual respondía a un enfoque de comunidad terapéutica, concebida como un espacio microsocial de convivencia, en el que personas en situación de vulnerabilidad

interactúan y construyen de manera colectiva su proyecto de vida. Así, el adolescente es agente y protagonista de su proceso de cambio, acompañado del grupo. Lo anterior permitió evidenciar que el modelo implementado por la Fundación reconoce la importancia de los vínculos afectivos entre pares, aunque esta dimensión no se encontrara explícitamente enmarcada dentro de las normativas administrativas vigentes.

Tiempo después de haber finalizado la práctica académica, la Fundación Hogares Claret- Valle no continuó prestando sus servicios con el Sistema Nacional de Bienestar Familiar. Frente a lo anterior, se buscó otro lugar para continuar con el trabajo de grado, respetando criterios de selección como organización operadora del ICBF y con modalidad de acogimiento residencial/internado en el marco del PARD. Era fundamental realizar la investigación en el sistema de protección en la modalidad de medio cerrado y así conservar los criterios que se habían definido, que los adolescentes compartieran un espacio, es decir, que convivieran. De acuerdo con lo anterior, se ubicó la Fundación Hogar del Niño, lo cual implicó ajustes metodológicos y contextuales toda vez que esta institución no trabaja con el modelo de comunidad terapéutica.

A continuación, la tabla 1 presenta el registro cronológico de las visitas realizadas a la Fundación Hogar del Niño en el marco del trabajo de campo. La información recoge las fechas, objetivos y resultados de cada encuentro, permitiendo evidenciar el desarrollo progresivo de las actividades de investigación, así como las situaciones logísticas, institucionales y relacionales que influyeron en su ejecución.

Tabla 1.

Registro cronológico de visitas a la Fundación Hogar del Niño

Fecha	Objetivo de visita	Resultado
29/01/2025	Presentar el equipo de investigación y la propuesta de investigación ante la fundación Hogar del Niño.	Se logró presentar la propuesta de investigación a la representante legal, la gestora de caso y la coordinadora de la fundación. Posteriormente, la institución indicó los documentos que debían entregarse para formalizar el vínculo con la universidad y obtener la autorización del Defensor de Familia para entrevistar a los adolescentes.

13/03/2025	Conocer las profesionales cargo del área de Trabajo Social y revisión de adolescentes potenciales para participar del ejercicio investigativo, según criterios como: Número de adolescentes: 8 Edad: Entre los 13 y los 17 años Red familiar: Activa Tiempo de internamiento: 4 meses mínimo.	Se elaboró un listado de 10 adolescentes que cumplían con los criterios de selección definidos previamente. Posteriormente, se descartaron cuatro de ellos debido a características no contempladas en los marcos teóricos y metodológicos de la investigación.
03/04/2025	Socializar la propuesta de investigación a los adolescentes seleccionados explicando su propósito y solicitando su consentimiento para su participación.	Se logró presentar la propuesta a 6 adolescentes. La exposición fue acompañada de un taller “Universo de las Emociones” como introducción al tema de los vínculos afectivos.
09/04/2025	Desarrollar la entrevista a profundidad a dos adolescentes, una entrevista al coordinador de calidad y una reunión con la coordinadora para obtener insumos de la propuesta de implementación y cualificación (PIYC)	Se realizaron las tres entrevistas previstas, luego la firma del consentimiento informado que autorizó la grabación de la voz de los participantes. Las entrevistas a los adolescentes fueron supervisadas en su mayoría por la trabajadora social y adicionalmente, se logró entrevistar al coordinador de calidad, Freddy. En el aspecto logístico, se presentaron dificultades relacionadas con el espacio asignado para las entrevistas, el cual estaba expuesto al ruido generado por otras personas en la fundación. Por otro lado, no fue posible llevar a cabo el encuentro con la coordinadora, ya que informó que el documento solicitado se encontraba en proceso de reconstrucción y, por el momento, no podía revisarlo ni compartirlo.
30/04/2025	Desarrollar el grupo focal y conversación adicional con uno de los adolescentes entrevistados para la ampliación de la información recogida.	Se llevó a cabo el grupo focal con la participación de cinco adolescentes. Durante la actividad, dos de ellos se retiraron voluntariamente y un adolescente, que no contaba con autorización ni había sido convocado, se incorporó al espacio, situación ante la cual la trabajadora social intervino. También se logró hablar con el adolescente entrevistado anteriormente alrededor de una situación de evasión ocurrida un fin de semana antes. Ese mismo día, la coordinadora informó a los estudiantes investigadores que sería su última jornada de trabajo, dado que su contrato había finalizado.
07/05/2025	Conversar con uno de los adolescentes entrevistados para la ampliación de la información recogida.	Se logró desarrollar el encuentro con uno de los adolescentes entrevistados. Por otro lado, la trabajadora social informó que uno de los dos adolescentes que había participado en la entrevista a profundidad decidió retirarse voluntariamente de la investigación. No se mencionó una razón específica, únicamente que el ejercicio le hizo recordar situaciones en las que había actuado de manera inapropiada en el pasado. Finalmente, se comunicó que la renuncia de la anterior coordinadora no afectaría el proceso de

		investigación adelantado en la institución.

Nota. Datos obtenidos del registro de visitas realizado entre los meses de enero y mayo de 2025.

Se considera necesario ampliar en los siguientes aspectos y situaciones durante el trabajo de campo:

En primer lugar, los estudiantes mantuvieron contacto permanente con la Trabajadora Social de la Fundación mediante WhatsApp. Lo anterior fue posible, dado que la institución confirmó a los estudiantes la aprobación por parte del ICBF respecto al desarrollo del trabajo de investigación. Esta comunicación permanente facilitó la coordinación.

En segundo lugar, de los cuatro adolescentes presentados en el listado inicial como posibles sujetos participantes, se decidió no incluir a cuatro. Uno porque se encontraba atravesando un proceso de duelo reciente por el fallecimiento de su madre. Si bien la investigación se centraba en los vínculos afectivos entre pares, comprender dichas relaciones implicaba, en algún momento, explorar otros vínculos significativos en la vida del adolescente. Esto podría derivar en el abordaje de temas sensibles que despertaran una emocionalidad de complicado manejo, por la posición de los estudiantes como personas externas, sin funciones terapéuticas ni capacidad de contención dentro de la institución. Por esta razón, se priorizó su bienestar emocional.

Los otros tres adolescentes pertenecían a una comunidad indígena de Buenaventura, no se incluyeron, en virtud de una reflexión sobre los alcances del marco teórico, el cual no contemplaba el componente étnico-racial. En la investigación, se reconoció que los vínculos afectivos no tienen un significado universal ni una expresión

homogénea, y que, en el caso de las comunidades indígenas y afros, estos se enlazan a cosmovisiones, formas de cuidado y prácticas de relacionamiento, para lo que no se tenían los referentes para hacer una comprensión ética y responsable.

La etnicidad no es una característica secundaria, al contrario, es una dimensión central de la identidad y del entramado afectivo de cada individuo. Por esta razón, y con el objetivo de evitar una lectura reduccionista o una práctica colonizadora que generaliza la experiencia de los vínculos afectivos desde una mirada hegemónica, se decidió no incluir a estos adolescentes en la muestra, reconociendo los límites de esta propuesta investigativa en relación con el enfoque intercultural.

En tercer lugar, los estudiantes investigadores construyeron un consentimiento informado dirigido a los adolescentes, el cual incluía consideraciones como: participación voluntaria, información utilizada únicamente con fines académicos y sujeto a estrictos criterios de confidencialidad, garantizando el anonimato mediante el uso de seudónimos en todas las etapas del estudio. También se destacó que la participación en la investigación no representaría ningún riesgo legal, jurídico ni emocional para los adolescentes, privilegiando el principio del interés superior del niño, niña o adolescente. (Ver Anexo B)

Se entendió la construcción de este documento como un ejercicio coherente con la ética de la investigación social, ya que a través de su construcción se reconoció al adolescente como sujeto de derechos, afirmando su capacidad de decisión; como lo menciona Botero-Urquijo (2015), la agencia se refiere a la capacidad de las personas para influir en su propia realidad, lo cual implica ejercer de manera concreta su libertad para lograr aquellas metas o realizaciones que consideran significativas en su vida. No se trató de obtener un permiso, sino de crear un momento de decisión y mediante el cual se le expresaba al adolescente, “Tu voz es importante. Tu experiencia merece ser escuchada. Tu participación es valiosa.”

En el tercer encuentro se desarrolló el taller “Universo de las emociones”, el cual permitió un primer acercamiento y familiarización con los adolescentes. La experiencia mostró que trabajar emociones y vínculos en un contexto investigativo no es un proceso espontáneo, sino que requiere de la creación de un entorno emocional seguro que fomente la confianza, el respeto y la participación genuina. Esto se debe a que las emociones y pensamientos ligados a la vida íntima de los adolescentes no siempre se expresan fácilmente en contextos institucionales, sino que demandan condiciones previas de cuidado y escucha.

Es decir, el reconocimiento emocional no siempre va de la mano con la verbalización o exteriorización de lo vivido, de modo que, desde la experiencia en campo, el hecho de que los participantes mencionaran más a los vínculos afectivos con sus familias y no mencionaran a sus pares (amigos o compañeros cercanos) no responde a fallos metodológicos, sino a cuestiones de orden teórico y cultural. Lo anterior quiere decir que, esa atmósfera no surge de manera espontánea, sino que se construye mediante prácticas éticas y relacionales conscientes, fundamentadas en la escucha, el reconocimiento y la validación de las experiencias compartidas, reconociendo al otro como sujeto de sentido.

En el caso de los adolescentes institucionalizados, este reto es mayor, debido a las normativas del sistema de protección, las dinámicas internas de la institución y sus historias personales, frecuentemente marcadas por la desconfianza y la ruptura de vínculos significativos. Antes de abordar lo emocional, es imprescindible generar condiciones para construir confianza de manera progresiva, entendida como plantean Krabbendam *et al.* (2024) como un proceso que depende de experiencias previas y de la coherencia entre el decir y el hacer, así como del respeto profundo hacia el otro.

Asimismo, como señala Gergen (2007), las emociones y la calidad de los vínculos en estos espacios están profundamente influidas por el contexto cultural, simbólico y social en el que se desarrollan las interacciones. Por ello, crear condiciones relacionales para abordar lo emocional no solo es necesario, sino un imperativo ético para

comprender las vivencias de los adolescentes desde sus propias voces. Por lo anterior, se concluyó que las ausencias en los relatos no constituyen olvidos o vacíos, sino un dato revelador de las formas en que los adolescentes se sitúan frente a los lugares y las personas que hacen parte de su historia. Así, el taller “Universo de las Emociones” se convirtió en una fuente para comprender los silencios, las metáforas, los gestos y los relatos parciales que configuran los vínculos con los pares.

Finalmente, para las entrevistas, el equipo de investigación adoptó una metodología no jerárquica, orientada a construir relaciones horizontales que, al mismo tiempo, reconocieron el lugar de cada participante dentro del contexto institucional. Es importante señalar que las condiciones de los espacios en los que se realizaron las entrevistas no fueron óptimas. En un caso, la oficina de la trabajadora social coincidía con los momentos en que otros adolescentes llamaban a sus familias, lo que generaba un flujo constante de personas; en otro, la cercanía con la biblioteca donde se desarrollaba una clase al mismo tiempo produjo un ambiente ruidoso que dificultó la concentración. Una vez realizadas las entrevistas en profundidad y el grupo focal, se procedió a la transcripción y categorización de acuerdo con los objetivos planteados. Se hizo un análisis preliminar de dos formas, uno intratextual que permitió abordar cada relato en sí mismo para profundizar en sus significados particulares, y el otro intertextual, que posibilitó el contraste entre entrevistas, identificando coincidencias, divergencias y tensiones (González-Cruz y Almaguer-Hidalgo 2022).

4.4 Población participante

Para las entrevistas en profundidad, en la investigación se trabajó inicialmente con dos adolescentes; sin embargo, uno de ellos manifestó su decisión de retirarse de la investigación por motivos personales. En consecuencia, se eliminaron todos los registros de información que hicieran referencia a su participación, en cumplimiento de los principios éticos de la investigación y del consentimiento firmado previamente. Por otro lado, para el grupo focal participaron los adolescentes Jonathan y Sergio. Se debe aclarar que, debido a las normativas del sistema de protección, no fue posible acceder a

información personal sobre ellos, más allá de la obtenida durante el grupo focal y el primer taller “Universo de las Emociones”. Es decir, finalmente se trabajó con tres adolescentes. Cabe señalar que la Fundación cuenta con una capacidad instalada para 100 adolescentes hombres entre los 10 y 18 años, de la cual, al momento de realizar la investigación, se encontraba ocupada por aproximadamente 50 adolescentes.

A continuación, se presenta una breve descripción de los participantes, que incluye sus características físicas, el tiempo de permanencia en la institución, los motivos de ingreso y algunas observaciones sobre su comportamiento durante las entrevistas en profundidad y el grupo focal. Esta información tiene como propósito contextualizar sus intervenciones y facilitar la comprensión de las dinámicas que surgieron en el espacio colectivo. Asimismo, se incluye una breve descripción de la coordinadora de la Fundación, quien también participó en la investigación mediante una entrevista.

4.4.1 Sobre Henry

Henry es un adolescente caleño de 13 años que lleva 3 meses y medio en la fundación. Tiene una contextura delgada, ojos color café y cabello negro azabache; mide aproximadamente 1,68 m. En lo musical, se identifica con el trap, especialmente con las canciones de Blessed, aunque también se siente profundamente conectado con el rap de Canserbero, a quien admira al punto de nombrarlo “profeta”, por su capacidad de describir realidades sociales crudas en barrios vulnerables, anticipando incluso acontecimientos que Henry interpreta como visiones. Su gusto musical también abarca géneros más introspectivos como las baladas románticas, lo que refleja una sensibilidad particular.

Antes de ingresar a la Fundación Hogar del Niño, cursaba séptimo grado en la sede Miguel de Pombo de la Institución Educativa Técnico Industrial Carlos Holguín Mallarino. Su red de apoyo familiar está compuesta por sus abuelos maternos, ambos de 64 años, su hermano de 28 y su cuñada de 42. No mantiene vínculo con su madre biológica desde

los dos años y nunca conoció a su padre. Esta historia familiar ha marcado su trayectoria, pero también ha influido en su manera de relacionarse con el mundo.

Desde el primer encuentro, Henry se mostró como un adolescente elocuente y dispuesto a participar. Llamó la atención su capacidad para narrar con detalle aspectos significativos de su vida, haciendo uso de un léxico amplio y emocionalmente cargado. Aunque su tono de voz fue siempre suave y pausado, lograba transmitir profundidad en sus palabras, dejando entrever una sensibilidad aguda para expresar los matices de su experiencia en la fundación. Su forma de comunicarse, entre sonrisas tímidas y reflexiones intensas, fue clave para construir un espacio de confianza y escucha durante el proceso investigativo.

4.4.2 Sobre Jhonatan

Jhonatan es un adolescente de 14 años, lleva 10 meses de proceso en la fundación, los motivos de ingreso fueron consumo de SPA, conductas delictivas y participación en bandas. Es oriundo de Pradera, Valle, vive con su mamá, padrastro y hermanos. Le gusta hacer ejercicio. En relación con el aspecto físico del adolescente, se puede destacar su piel de tonalidad negra, su contextura es gruesa, su altura ronda los 1,70 m y su cabello es crespo.

Durante el espacio realizado, Jhonatan tomó protagonismo en los relatos debido a su tono de voz alto y a sus variadas expresiones faciales y corporales mientras hablaba, es una persona con fluidez al momento de expresar sus ideas, pese a la rapidez con la que lo hace. Su principal red familiar y a la que más hizo mención es su mamá, expresó que ahora sostiene una buena relación con ella, debido a los cambios que ha tenido en la fundación.

4.4.3 Sobre Sergio

Sergio es un adolescente de 17 años que lleva nueve meses en la fundación. Su ingreso estuvo motivado por el consumo SPA y situaciones de habitancia en calle. Sergio ya había estado en la fundación 2 años antes, según su relato, se evadió de la institución por problemas de convivencia con sus compañeros. Su red familiar está conformada por su madre, en el espacio del taller “Universo de las emociones” refirió a su hermano mayor como una figura central en su vida, no obstante, en los espacios posteriores, no manifestó nada relacionado a él. Físicamente, es un joven de contextura alta, con varios tatuajes visibles en ambos brazos y en una de sus piernas. Uno de estos tatuajes llama especialmente la atención, pues representa el símbolo de la agrupación de rap Crack Family. Al preguntarle por su significado, Sergio compartió que esta banda es una de sus favoritas, ya que se siente identificado con muchas de las letras de sus canciones.

Crack Family es una agrupación de hip hop underground colombiana con gran impacto en la escena del rap latinoamericano, especialmente en Bogotá. Su estilo se caracteriza por ser crudo, directo y contestatario, abordando en sus letras temas como la violencia urbana, la pobreza, la exclusión social, el consumo de drogas, la represión estatal y la vida en contextos marginales. Aunque su propuesta ha sido considerada controversial por el lenguaje explícito y la crudeza de sus mensajes, para muchos adolescentes como Sergio, sus canciones representan una forma de catarsis, resistencia y afirmación identitaria frente a entornos hostiles que rara vez son visibilizados por los discursos oficiales.

4.4.4 Sobre la Coordinadora

La coordinadora de la Fundación Hogar del Niño es trabajadora social de profesión, ha desempeñado diversos cargos en la institución durante dos años y medio. Inició su labor como profesional de área, responsable del componente educativo, encargada de velar por el cumplimiento del diario vivir y de gestionar y dirigir actividades lúdicas y recreativas para los NNA internos. Posteriormente, asumió el cargo de trabajadora social en uno de los dos equipos, función orientada al trabajo con las familias y redes de apoyo. En los casos de NNA sin vinculación familiar, se encarga de contactar a las familias, y

en aquellos con perfiles de adoptabilidad, trabaja en el fortalecimiento de las redes de apoyo y en la construcción del proyecto de vida. Más adelante, ocupó el cargo de gestora de caso, desde el cual realizaba la revisión documental y garantizaba que el equipo psicosocial cumpliera con la elaboración de los documentos requeridos por el ICBF. Finalmente, desde hace cuatro meses, ejerce como coordinadora de la Fundación, cargo de carácter administrativo.

5. ANÁLISIS

5.1 Historia de vida, narrativas sobre la construcción de vínculos afectivos

En este capítulo se aborda el objetivo de reconocer la construcción de los vínculos afectivos entre pares en la secuencia narrativa de los adolescentes de la Fundación Hogar del Niño, que participaron en la investigación. En este análisis se aborda la secuencia narrativa de Henry, con énfasis en los vínculos construidos con su familia y sus pares. Este capítulo se centra exclusivamente en su relato, dado que, como se explicó en la metodología, aunque inicialmente se contaba con dos narraciones en profundidad, uno de los adolescentes decidió retirarse del estudio, lo que implicó la eliminación de toda la información asociada a su participación. En los apartados posteriores se incorporarán los relatos de los otros dos adolescentes participantes del grupo focal: Sergio y Jhonatan.

La secuencia narrativa, de acuerdo con lo mencionado por Payne (2002) será entendida como el conjunto de elementos que configuran una narración: qué se narra, cómo se narra, cómo se transforma, y qué factores del contexto median en su relato. La narrativa, en este sentido, permite comprender cómo él interpreta su historia de vida. En coherencia con esta perspectiva, los resultados se presentarán siguiendo el orden simbólico que emerge del relato sobre sí mismo, iniciando por los abuelos, seguido del hermano, la tía, las figuras parentales, sus amigos del barrio y su expareja, ya que esta secuencia da cuenta de la forma en que Henry construye sus vínculos familiares, sociales y de pareja.

Narrar es una forma de organizar y de contar: se hace con un tono de voz particular, con una carga emocional, con pausas, silencios y vacíos. Se cuenta la vida como si fuera una historia. Y como toda historia, incluye personajes, lugares y situaciones que se estructuran en un inicio, una trama y un desenlace. No se trata solo de lo que ocurrió, sino de cómo se interpreta, se ordena y se piensa. Se narra aquello que fue significativo: lo que marcó, impactó o lo que se recuerda con más claridad y detalle.

Aunado a lo anterior, Payne (2002), explica que la narrativa constituye el sentido de la identidad, mediante lo que él denomina el relato del yo. El autor afirma que, este relato es una construcción en primera persona que se nutre de los recuerdos, las experiencias previas, los roles que se desempeñan en distintos grupos o instituciones y las relaciones sociales significativas. El autor explica que, no se trata de una historia única y estable, sino de un relato dinámico y con bifurcaciones, es decir, es un ir y venir sobre la historia personal, que se expresa en conversaciones con otros y en el diálogo interno que cada persona mantiene consigo misma.

5.1.1 El afecto cotidiano de sus abuelos, una base segura para Henry

Henry es un adolescente que creció en el seno de una familia compuesta por sus abuelos maternos, su hermano y la pareja de éste, con quienes configuró unos vínculos que le han reportado protección, afecto, cuidado, confianza, es decir, han cumplido la función que de acuerdo con Bowlby (1986), debe tener un vínculo para el desarrollo físico y emocional de una persona, lo cual da cuenta de una base segura en este adolescente.

Según Bowlby (1986), la base segura, tiene que ver con la estabilidad, la disponibilidad y el soporte físico y emocional que ofrece el cuidador a un niño, desde el cual este puede explorar su entorno con confianza sabiendo que puede volver a esa base cuando necesite protección, consuelo o apoyo. Bowlby (1986), señala que, la base segura influye en cómo una persona se desarrolla emocionalmente a lo largo de toda su vida, ya que, si hay una base segura, el sujeto puede crear las condiciones que le permitan explorar su mundo de un modo fiable.

Se empezará con el vínculo de la abuela materna, en el que Henry, resalta los consejos, la compañía y el amor incondicional que recibe de ella. Este lugar privilegiado que ocupa su abuela en su mundo emocional es constitutivo en su narrativa, se refleja en sus palabras y en su lenguaje no verbal; cada vez que la mencionaba, Henry sonreía o adoptaba un tono de voz entusiasta dejando vislumbrar una conexión emocional fuerte con ella.

En el relato de Henry, su abuela aparece como una figura central en su proceso de crianza, la reconoce por el afecto recibido y también por su rol en la transmisión de valores y orientaciones para la vida. Lo expresa cuando afirma:

> Me advertía muchas cosas, me aconsejaba, me quería, me daba como ese amor, como ese cariño, me mostraba muchas cosas. Me mostró lo que era bueno, lo que era malo. Me estaba enseñando lo que era la vida. Siento que en eso me cuidaba. (H. Escobar, comunicación personal, 9 de abril de 2025).

Según Aguirre-Dávila (2000a) la crianza puede ser entendida en tres dimensiones, creencias, pautas y prácticas. Las prácticas, son las acciones cotidianas que el adulto realiza para cuidar y orientar. Estas prácticas se identifican en la secuencia narrativa de Henry, cuando afirma que su abuela le advirtió y aconsejó en algunos momentos de su vida. Por otra parte, el autor afirma que, las pautas son las ideas implícitas y explícitas que orientan la crianza.

Esto se evidencia en el relato de Henry cuando explica que, su abuela le mostró lo que era bueno o malo en la vida, dejando ver la transmisión de normas sociales y culturales que, según Aguirre-Dávila (2000b), responden a las expectativas sociales sobre el desarrollo del niño. De este modo, su abuela, al actuar como mediadora entre Henry y el entorno, le brinda un marco de referencia para la acción. Así, el vínculo que Henry construye con su abuela comprende el cuidado físico de la crianza.

Siguiendo con el relato de Henry, se pudo identificar que el vínculo construido con su abuela está lleno de afecto recíproco, el cual se hace evidente por el cuidado recibido, la confianza y la autenticidad emocional que define una relación íntima, de esta manera Henry alude lo siguiente:

> Yo considero a mi abuela como la mejor abuela del mundo. Pues ella a pesar de todo, no me ha dejado solo, a pesar de todo lo que le hice, a pesar de todas las canas que le saqué (...) me quieren y lo valoro. (H. Escobar, comunicación personal, 9 de abril de 2025).

En la secuencia narrativa de Henry se reconoce que el vínculo con su abuela ha sido una experiencia que le ha permitido seguridad para mostrarse tal como es, sintiéndose acogido, comprendido y amado. Manrique-Solana (1996) describe esto como la intimidad, afirmando que es “una experiencia relacional subjetiva que consiste en poder autodescubrirse confiadamente en el otro. Uno se siente íntimo cuando puede esperar que el otro acoja sin juzgar la expresión libre de todo ello.” (p, 305). Para Henry, su abuela representa esa figura que, incluso en medio de las dificultades, no lo abandona ni lo rechaza, sino que permanece, lo valida, lo reconoce y sostiene. Lo que, según el autor, son pilares del amor y del desarrollo emocional saludable, en la medida en que se tiene la confianza y seguridad de estar con el otro sin necesidad de ocultarse.

En el relato de Henry, aparece el abuelo materno como otra figura significativa, de quien habla con alegría y calidez; utiliza un tono pausado, acompañado de expresiones verbales que denotan afecto. Según Henry comentó (comunicación personal, 9 de abril del 2025) “Siempre me ha apoyado, nunca me ha dejado solo. Me consentía, me mimaba”. Para Henry, con su abuelo también se construye una relación de cuidado caracterizada por la camaradería, lo cual confirma con su sonrisa cuando dice (comunicación personal, 9 de abril del 2025) “todas las veces que salíamos comíamos pan con gaseosa.”. Esto deja ver que, en el vínculo con su abuelo, al igual que con su abuela, hay una relación de consistencia, al identificarse como personas confiables en las cuales él puede sentirse seguro pese a las adversidades.

En la narrativa de Henry sobre su abuelo, se hace evidente el disfrute al compartir el alimento; se trata de una experiencia caracterizada por la emoción, convivencia y sentido relacional. Según lo planteado por Maturana (2001, citado en Ortiz-Ocaña, 2015), los vínculos se construyen a partir de lo que se hace en conjunto, de la carga emocional que acompaña esas acciones y del sentido que esas experiencias comunican. Es decir, por la manera en que se comparte afectivamente a través de interacciones consensuadas y repetidas.

Maturana (2001, citado en Ortiz-Ocaña, 2015) plantea que “el lenguaje no está separado de las emociones, sino que lo humano se constituye en la dinámica recursiva entre la corporalidad y el fluir del conversar” (p. 184). De esta manera, cuando Henry y su abuelo comparten pan con gaseosa, esto se convierte en una expresión de su forma de estar juntos en el mundo, en el que hay reconocimiento mutuo e intimidad, aspectos que se convierten en extraordinarios en lo cotidiano (Manrique-Solana, 1996). Así, el disfrute, como salir a caminar, conversar o comer algo juntos puede verse como una forma de cuidado, no se trata de una emoción fugaz, sino de una manera recurrente de relacionarse, en la que reconocemos al otro como legítimo y agradable en la convivencia.

5.1.2 El vínculo fraterno, un aliado en la vida de Henry

Siguiendo con el relato de Henry, ahora se hablará sobre su único hermano, quien tiene 29 años, pero no vive con él y con sus abuelos, sino con su pareja; sin embargo, él señaló que de vez en cuando su hermano visita la casa de los abuelos y se queda a dormir. En la narración sobre su hermano, Henry se muestra efusivo y con una sonrisa, manifiesta (comunicación personal, 9 abril del 2025) “mi mejor aliado, mi mejor todo”.

La anterior expresión, deja en evidencia que, para Henry, su hermano, al igual que sus abuelos, representa un vínculo significativo, lo nombra de una manera en la que revela que existe confianza, intimidad y cercanía. En el relato de Henry, su hermano ha desempeñado un papel secundario de protección y de afecto, lo que quiere decir que ha participado en varios momentos de su vida, como una fuente de acompañamiento y seguridad emocional. Así lo mencionó cuando afirmó “Cualquier cosa que pasaba conmigo, él salía a protegerme igual que mi abuelo.” (H. Escobar, comunicación personal, 9 de abril del 2025).

Según Castillo-Barnetche (2016), los hermanos son los primeros amigos e iguales, la autora añade que, entre hermanos, se construye un espacio único de vivencias, secretos, juegos y apoyo mutuo, esto es a lo que ella llama "entre sí", el cual es un espacio que no necesariamente está mediado por una figura parental, pero que se

sostienen en la vivencia compartida. Dado que la diferencia de edad es considerable, se podría decir que Henry ve a su hermano como un adulto que lo ha cuidado, pero de una u otra forma lo diferencia de sus abuelos cuando hace explícito que lo ve como un aliado suyo.

5.1.3 Una tía del corazón para Henry

Siguiendo con la secuencia narrativa de Henry, aparece otra persona que él considera importante, su cuñada, a la cual hace referencia nombrándola como "tía". Su cuñada es una mujer de 42 años que hace 2 años mantiene una relación con su hermano, cuando se le preguntaron detalles sobre su relación con ella, Henry respondió

> (...) pues yo, a ella la considero como una tía porque ella me ha apoyado mucho cuando yo estaba fuera de aquí. Pero pues ella es la mujer de mi hermano. Pero yo le he tenido el aprecio como una tía, pues es una persona que en algunos momentos compartió conmigo, salió conmigo, me sacó, en algún momento hizo inclusive cambiar cosas a mi hermano. (H. Escobar, comunicación personal, 9 abril del 2025)

Aquí, Henry asigna un lugar de parentesco simbólico a su cuñada, no por vínculos consanguíneos ni legales, sino por la significación afectiva, la afinidad y el papel que ella ha tenido en su vida. Según Bestard-Camps (1991), este gesto pone en tensión la idea clásica predominante en muchos estudios antropológicos tradicionales de que los lazos de sangre son los más fuertes o fundamentales.

Frente a estas concepciones, el autor propone un enfoque cultural del parentesco que se enfoca en los principios simbólicos que dan sentido a las relaciones y estructuras familiares. En este sentido, en el relato de Henry se evidencia cómo el parentesco se construye también desde la experiencia vivida, el afecto, el cuidado y la reciprocidad, más allá de compartir sangre. Al llamar "tía" a su cuñada, Henry no solo reconoce su rol en momentos significativos de su vida, sino que redefine los límites de la familia, mostrando que el parentesco puede ser también una práctica emocional y social, no únicamente biológica.

Aunado a lo anterior, este vínculo se relaciona directamente con el concepto de reconocimiento en la dimensión del amor planteado por Honneth (1997), quien plantea que el amor es una forma primaria de reconocimiento en la que los sujetos construyen una autoconfianza básica, a partir de la experiencia de ser atendidos y valorados emocionalmente por otros significativos. “El amor representa una forma primaria del reconocimiento en la cual los sujetos desarrollan una autoconfianza básica, gracias al hecho de experimentar la atención exclusiva y la afectividad de los otros” (Honneth, 1997, p. 129). En este sentido, al relatar que su cuñada lo apoyó, compartió con él, tuvo un impacto positivo en su entorno, Henry está evidenciando que fue reconocido por ella como alguien digno de afecto, compañía y cuidado, lo que fortalece su propia autoestima y su capacidad de confiar en los lazos afectivos.

Por lo anterior, cuando le llama “tía” ubica a esa persona dentro de una narrativa familiar afectivamente segura y cercana, tal como lo hace con su abuelo, abuela y su hermano. Henry utiliza denominaciones familiares para quienes lo han sostenido emocionalmente; ya que esto, según su narrativa, viene cargado de un peso simbólico, porque ha sido su familia la que no lo ha dejado solo, quienes lo han acompañado y le han demostrado un apoyo incondicional, de modo que, él recrea un relato que le permite nombrarse a sí mismo como alguien que pertenece, que ha sido amado y valorado.

5.1.4 Cuando el vínculo no se construye: él hubiera no existe

Ahora bien, en la secuencia narrativa de Henry, aparecen sus figuras parentales de manera distante, explicando que no convive con su madre desde la edad de dos años y a su padre no lo conoció, pues el cuidado fue delegado a sus abuelos maternos. Del mismo modo, afirmó que hubo un tiempo en el que él estuvo en contacto con su progenitora por medios virtuales, sin embargo, valoró esta comunicación de la siguiente manera:

> (...) yo hablaba con ella por WhatsApp, pero desde los 2 años me dejó donde mi abuela, mi abuelo y mi hermano, me dejó allá y se esfumó. Ella me buscaba por WhatsApp y por redes sociales, pero nada es como estar ahí, como para hablarle por un celular, no vale. Mi papá nunca lo conocí, desde que sabía que yo estaba en la barriga de mi mamá pues eso me dicen por ahí, pico y chao. (H. Escobar, comunicación personal, 9 de abril del 2025)

Para Henry, el contacto digital no sustituye la cercanía física ni el acompañamiento cotidiano, elementos que como se ha observado en párrafos anteriores, parecen ser importantes en su concepción del vínculo afectivo, sobre todo cuando menciona que "nada es como estar ahí" (comunicación personal, 9 de abril del 2025).

En cuanto a la narrativa sobre su padre, Henry afirma que nunca lo conoció, lo que indica un vínculo inexistente desde el inicio, al no haberse dado las condiciones mínimas para establecer una relación afectiva. Esta mención, breve pero contundente, refuerza una narrativa construida desde la ausencia primero física y luego emocional respecto a ambas figuras parentales, lo que causa una tensión en su secuencia narrativa con relación a los referentes normativos y culturales sobre la familia.

Henry mantuvo un tono de voz tranquilo y sereno al referirse a sus padres, lo que podría interpretarse como una forma de tomar distancia emocional respecto al tema. No obstante, en ciertos momentos realizó gestos de desaprobación, especialmente al hablar de su padre, lo que sugiere que, aunque el relato no esté cargado de expresiones verbales de tristeza o añoranza, el hecho de que no haya crecido con sus padres biológicos sí ha dejado una huella emocional que se expresa más a través del lenguaje corporal que del discurso explícito, y revela que lo vivido con sus progenitores ha tenido un impacto en la configuración de su mundo afectivo.

El relato que Henry construye en torno a sus vínculos familiares está atravesado por el afecto y el cuidado recibido, especialmente por figuras como sus abuelos, su hermano y su cuñada, quienes han representado para él un sostén emocional significativo. Aunque reconoce que no creció junto a sus padres biológicos como

culturalmente se espera, no hay en su discurso una enunciación de abandono ni un relato centrado en la carencia.

En cambio, lo que se evidencia es una toma de distancia reflexiva frente a los mandatos culturales sobre la familia nuclear tradicional. Henry no reivindica un modelo de familia estructurado en función de la figura materna y paterna, sino que valida una configuración afectiva tejida desde su experiencia y su sentir. Dejando ver una capacidad de agencia, construye un relato alternativo que no niega lo que no tuvo, pero que pone en valor lo que sí vivió: una familia, no por la biología, sino por cuestiones circunstanciales, por el vínculo afectivo y la presencia significativa. Así, Henry, logra resignificar lo familiar desde lo vivido, y no desde lo normativo o tradicional.

Es necesario resaltar que, aunque las teorías clásicas del apego como las propuestas por Bowlby, hacen referencia principalmente a figuras parentales y no a figuras de la familia extensa, como los abuelos; autores como Main y Weston (1981, citados por Bowlby (1986) amplían esta concepción al reconocer que niños y adolescentes pueden formar vínculos de apego seguro con otras figuras significativas, siempre que estas proporcionen cuidado sensible, disponibilidad emocional y estabilidad.

En su narrativa, el vínculo con sus abuelos permanece, a pesar de que él está en una institución de protección; mantiene estabilidad en el tiempo y esto le permite a Henry experimentar la seguridad emocional de saber que alguien vendrá, que tiene la confianza que alguien estará presente en su vida, para compartir tiempo, para hablar, para comer, para acompañarlo en un espacio ajeno a su cotidianidad. Por lo tanto, se ve así mismo con relación a sus abuelos, como una persona reconocida, acompañada y apoyada.

5.1.5 El cuidado de la abuela, del abuelo y del hermano: diferencias de género

En el relato de Henry se identifican diferencias marcadas en las formas de cuidado ejercidas por su abuela, su abuelo y su hermano mayor, que pueden interpretarse a la luz de las construcciones sociales del género. Mientras que con su abuela construyó un

vínculo profundamente ligado a la crianza, el afecto cotidiano y la orientación para la vida, el lazo con su abuelo aparece más relacionado con la compañía en actividades lúdicas y recreativas, con una presencia afectiva menos vinculada al cuidado directo. En cuanto a su hermano Henry reconoce una conexión emocional significativa lo menciona con cariño, lo recuerda con admiración y expresa cuánto lo extraña, pero en su relato no emerge una implicación cotidiana en su proceso de crianza o una función directa de cuidado.

Esta diferencia puede comprenderse desde los roles de género tradicionalmente asignados, en los que el cuidado directo y trabajo doméstico ha sido históricamente atribuido a las mujeres, mientras que a los hombres se les ha reservado el lugar de proveedores, mediadores recreativos o figuras distantes afectivamente. Tal como lo plantea Kergoat (1994, citado en Puyana-Villamizar *et al.,* 2020). Según la autora, esta división del trabajo se basa en dos principios: uno que separa los trabajos de hombres y mujeres, y otro que valora más el trabajo masculino.

En ese marco, la abuela de Henry representa el cuidado profundo, cotidiano y emocional que ha sostenido su subjetividad, mientras que el abuelo y el hermano, aunque presentes afectivamente, encarnan una función periférica respecto al cuidado directo. Lo anterior, deja ver cómo las masculinidades socialmente construidas tienden a ubicar a los hombres en posiciones externas a las tareas de cuidado, lo disocian de él, especialmente cuando se trata de vínculos intergeneracionales.

Adicionalmente, la figura cuidadora que percibe Henry en su abuela representa una realidad de lo que es la abuelidad, un rol sostenido principalmente por la esfera del trabajo doméstico y el cuidado de los familiares. Así lo abordan Micolta-León y Escobar-Serrano (2010) cuando mencionan que el rol de la abuela ha sido tradicionalmente invisibilizado en la literatura científica, pese a su función de soporte intergeneracional. Esta función se inscribe en una concepción del cuidado históricamente atribuida a las mujeres, entendido como una labor no remunerada y poco valorada, pero fundamental para la reproducción de la vida.

La entrevista con Henry fue una oportunidad para reflexionar sobre la importancia que tienen para él sus abuelos, especialmente ahora que se encuentra separado de ellos al estar en la institución. Es decir, la ausencia despierta un anhelo por estar nuevamente con ellos, lo cual es un indicador de la fortaleza que tienen estos vínculos para él, Henry lo dice así “Ahora que estoy acá, he aprendido a valorar a la familia, lo que es usted tener esas grandes personas en su vida.” (H. Escobar, comunicación personal, 9 de abril del 2025)

5.1.6 La experiencia de Henry, un escenario de cambio

La experiencia de Henry no solo le ha permitido valorar y reafirmar el vínculo afectivo con sus familiares, sino también desplegar una capacidad de agencia que se activa en condiciones específicas. En su caso, la separación de quien él reconoce como su familia y el distanciamiento de su entorno cotidiano han propiciado una revisión crítica de su historia personal, marcada por el reconocimiento de errores, el agradecimiento hacia quienes lo han acompañado y una proyección esperanzadora hacia el futuro.

De acuerdo con Dubet (2010), la experiencia puede entenderse como un proceso crítico a través del cual los sujetos no solo actúan, sino que también se piensan a sí mismos en la acción. En este sentido, la agencia en Henry se genera dentro de una trama de relaciones y rupturas que lo confrontan con su propia biografía. Así, los vínculos con sus abuelos, su cuñada y su hermano no son estáticos, se resignifican constantemente en función de las condiciones afectivas, sociales e institucionales que lo rodean.

5.1.7 Complicidades cotidianas: el afecto entre compañeros

Para abordar los vínculos afectivos entre pares, el contenido de este apartado será divido en dos partes. En la primera, se abordarán los vínculos construidos antes del ingreso a la institución, centrándose en el relato de Henry sobre sus amigos del colegio, del barrio y una relación sentimental. En la segunda parte, se retomarán las relaciones

que Henry menciona durante su estancia en la institución, enfocándose en los compañeros de proceso.

5.1.8 El goce de estar juntos, antes del ingreso a la institución

Sobre las personas significativas antes de ingresar a la institución y que se diferencian de las que él considera su familia, Henry mencionó a 5 personas, los nombres de estos fueron: Julián, Brandon, Santiago y Diego. Al escuchar estos nombres, se le pidió a Henry que hablara más sobre estas personas ¿Quiénes eran y qué de ellos hacía que Henry los considerara cercanos? Sobre lo anterior, con un tono alto a modo de júbilo y con una sonrisa, explicó que ellos eran sus amigos del colegio, así lo expresó (comunicación personal, 9 de abril de 2025) "recochamos, jugamos, hacíamos como grupito (...) reuníamos entre nosotros y comprábamos cosas (...) entonces vamos a comprar una de 4000 que es más grande, trae más. Entonces ahí nos la comemos entre nosotros"

En la narrativa de Henry, sus vínculos con los pares están marcados por el disfrute y la complicidad, elementos que, según Krabbendam *et al.* (2024), facilitan la formación de relaciones basadas en la confianza y la reciprocidad. Esta secuencia muestra cómo el placer de compartir y de tomar decisiones colectivas, por ejemplo, comprar juntos una merienda más grande, fortalece los lazos y permite aprendizajes sociales como la cooperación y el cuidado mutuo.

Sobre lo anterior, Oliva-Delgado (2011) explica que los vínculos entre pares, especialmente en la adolescencia, suponen una transformación de las antiguas relaciones de apego jerárquicas que se construyen en la niñez. En dichas relaciones, el vínculo se configura como una relación de dependencia hacia sus figuras adultas que lo cuidan, lo protegen y lo orientan; y en la adolescencia, se construyen relaciones de un tipo más simétrico, horizontal. En este sentido, la secuencia narrativa de Henry sobre los vínculos con sus pares es organizada de tal modo que, no reemplaza los vínculos familiares, por el contrario, reconfigura el modo en cómo se vincula. Los vínculos con sus

pares le permiten experimentar la construcción de una identidad diferente a la que se ha creado en el espacio familiar.

Henry organiza su secuencia narrativa sobre sus vínculos con pares en torno a actividades de la vida pública, que están fuera de la casa. Evocando recuerdos de cuando salían en grupo, “ellos vivían cerca de mi casa (...) iba a piscina con ellos; salía, yo los invitaba (...) cosa que tengo planeada también cuando salga de aquí, ir con Julián y Brandon o ir con otros.” (H. Escobar, comunicación personal, 9 de abril del 2025).

Henry menciona que sus amigos del colegio son los mismos del barrio, y aunque el escenario cambia, la valoración del disfrute que experimenta Henry con los vínculos entre pares, sigue siendo la misma. Según Maturana (2001, citado en Ortiz-Ocaña, 2015), los vínculos afectivos no se construyen a partir de la obligación o el deber, sino desde el placer de estar con el otro, es decir, desde una emocionalidad que favorece la cercanía, el compartir y la legitimidad del otro como un ser válido.

La secuencia narrativa de Henry revela que el vínculo implica la cercanía geográfica o escolar, así como el placer de estar juntos, en la posibilidad de compartir experiencias que le generan sentido, pertenencia y alegría. En ese caso, para Henry, recordar esas actividades, puede entenderse como una forma de aprecio y de valoración de sus amigos, no como una obligación, sino por el gozo que realizar esas actividades con ellos, le produce.

En un punto de la entrevista, se hizo la siguiente pregunta ¿tú cómo crees que tus amigos te ven?, frente a esto, Henry expresó (comunicación personal, 9 de abril de 2025) “como un amigo, como con alguien que usted puede compartir sus sentimientos, con alguien que usted puede hablar, que puede recochar, que lo invita a salir (…) una persona que participa en su vida”.

Lo anterior se relaciona con lo expuesto por Sarasa-Camacho (2022), quien destaca el valor del grupo de pares como un espacio fundamental para la construcción

de identidad, la socialización y el fortalecimiento del vínculo emocional, mediado por acciones de acompañamiento mutuo en entornos cercanos. En esta misma línea, Carcelén-Velarde y Martínez (2008) plantean que, durante la adolescencia, la resignificación de los vínculos adquiere especial relevancia, pues la construcción de identidad está profundamente influida por el contexto relacional en el que los adolescentes se desarrollan. Esto se evidencia en el relato de Henry, al recordar experiencias como las salidas compartidas, los juegos, las conversaciones sobre emociones y sentimientos y las invitaciones a actividades.

Según Sánchez-Rengifo (2020) “la coherencia es útil para la reflexión sobre las relaciones interpersonales, la salud mental y la vida cotidiana, pues aplica tanto en la observación a otros como en el trabajo autorreflexivo” (p. 12). Ahora bien ¿Por qué se hace referencia al concepto de coherencia?, se hace en su sentido más profundo del trabajo autorreflexivo que realiza Henry sobre las relaciones con sus pares, en ese sentido, Henry define la amistad desde lo vivido, es decir, sus amigos son aquellos que estuvieron presentes en su cotidianidad, con quienes pudo construir un sentido de pertenencia y de participación activa en la vida del otro.

5.1.9 La relación sentimental, un riesgo en el relato de Henry

Con base en la secuencia narrativa de Henry, se pudo identificar una novedad en el relato sobre los vínculos afectivos que él reconoce. Henry incluyó una nueva persona, su expareja sentimental. En su narración explicó que su expareja era una adolescente de 14 años que conoció en el parque del barrio.

> Un día llegué al parque donde yo siempre iba y llegó una peladita (...) desde que entro se me fueron los ojos prácticamente, (...). Me acerqué a ella, hablé con ella, así de la nada. (...) nos empezamos a conocer, ella empezó a seguir yendo (...) hasta que en un momento yo tomé la decisión de pedirle que tuviéramos una relación sentimental, ella aceptó, pero ahí fue donde se descontroló la cosa. (H. Escobar, comunicación personal, 9 de abril del 2025)

Según White y Epston (1993) “los relatos que las personas realizan acerca de sus vidas determinan el significado que atribuyen a sus vivencias, sino que también determinan qué aspectos de la experiencia vivida seleccionan para asignarles un significado” (p. 55). En la organización subjetiva que hace Henry de su relación, rememora el inicio de un vínculo afectivo y señala este hecho como el detonante de un cambio significativo en su vida. De esta manera, Henry despliega su capacidad de agencia, elegir, vincularse y transformar su cotidianidad. Henry continuó brindando descripciones sobre la relación con su expareja y afirmó lo siguiente,

> Prácticamente ella me manejaba con un dedo, porque yo hacía todo lo que ella decía, empecé a no hacerle caso a mis padres [se refiere a sus abuelos], era muy desobediente, muy mentiroso, bueno, muchas cosas así; lo que ella me decía, para mí, eso era ley (...) yo me fui a vivir con la pelada, que es lo peor de todo. El problema era que yo estaba cometiendo todas esas cosas. (H. Escobar, comunicación personal, 9 de abril de 2025).

White y Epston (1993) denominan este tipo de relato como una historia dominante saturada por el problema, en la medida en que el sujeto se posiciona a sí mismo desde una perspectiva limitada de sí mismo. En el caso de Henry, la historia que construye durante ese periodo se organiza desde un lugar de subordinación, desconexión y cambio en los vínculos que hasta ese momento él consideraba importantes; restringiéndose así, su capacidad para interpretar la experiencia desde narrativas alternas en las que él mantuviera su capacidad de agencia.

A través de su narrativa, Henry se evidencia como alguien atrapado en una dinámica relacional que lo alejó de sus referentes afectivos y normativos previos, especialmente sus abuelos, quienes habían sido figuras significativas de cuidado y orientación. De este modo, él evidencia una pérdida de su capacidad de acción, en la medida en que permitió que las decisiones de su expareja definieran su comportamiento. Este relato, además, puede entenderse como un ejemplo de lo que el autor describe sobre la prevalencia de ciertos relatos, argumentando que cada persona dispone de múltiples historias acerca de sí misma, de los otros y de sus vínculos; sin embargo, algunas narrativas tienden a dominar el sentido de la experiencia vivida. En el caso de

Henry, la narrativa centrada en la culpa y la pérdida de control le llevan a tener una visión vulnerable de sí mismo que lo limita para la acción. Así, su modo de narrarse representa lo ocurrido y condiciona la forma en que recuerda, interpreta y da sentido a su propia identidad.

Henry alude a otra situación de riesgo con su expareja, lo que añade complejidad a la historia que relata sobre los vínculos en ese periodo de su vida. Estas experiencias son narradas desde la reflexión, donde identifica decisiones que lo alejaron de su bienestar y lo pusieron en escenarios para los cuales no se sentía preparado emocionalmente. Así lo expresa,

> La familia de ella me daba trago, sí llegué a probar el cigarrillo, sí. Vaper, sí. Droga no, gracias a Dios, no. Sí llegué a tomar alcohol, manejar moto embriagado, o sea, borracho. No era mi momento, no era mi edad. Pero pues pasó. (H. Escobar, comunicación personal, 9 de abril del 2025)

Le Breton (2007) explica que durante la adolescencia es común que se presenten conductas de riesgo, con lo que se refieren a las acciones que ponen en peligro físico o moral a los y las adolescentes. A pesar de que estas conductas generan dolor y sufrimiento, el adolescente las vive como una posibilidad de sentido a los cambios físicos, relacionales y emocionales que atraviesa, es decir, a tramitar la crisis de identidad. Las conductas de riesgo, como tomar licor, vapear, vivir con su pareja sentimental, fumar, manejar moto bajo los efectos del alcohol, pueden entenderse como claras manifestaciones de la crisis de identidad que afrontaba Henry.

En la secuencia narrativa de Henry, las razones que lo llevaron a tomar decisiones que él reconoce como perjudiciales, revelan una dimensión emocional, al expresar (comunicación personal, 9 de abril de 2025) “No lo sé, (...) la quería y hacía muchas cosas por ella. Hacía cosas que no había que hacer, iba en contra de mis principios”. Henry reflexiona frente a una situación afectiva que confrontó los vínculos con su familia y sus valores. Este relato sugiere que en su actuar respaldado por puede ubicarse una

necesidad afectiva de aceptación y reconocimiento. No es una decisión necesariamente racional; aunque sufría y confrontaba sus propios límites, la relación representaba para él la posibilidad de resolver un asunto fundamental en la adolescencia: la relación con los pares, fuera de la familia.

Según Le Breton (2007), esta respuesta de Henry puede interpretarse como una manifestación de lo que el autor denomina “ritos íntimos de contrabando”,

> Las conductas de riesgo son ritos íntimos de contrabando que apuntan a fabricar sentido para poder continuar viviendo, a menudo, son actos de pasaje y no pasajes al acto, en el sentido de que el joven está lúcido acerca de los riesgos a los que se expone. (p. 41)

En este contexto, las decisiones de Henry no corresponden con impulsos irreflexivos o autodestructivos, se trata de actos de pasaje dentro de un proceso más amplio de construcción de identidad que, para él representaban una forma de resolver una crisis de la adolescencia: la necesidad de afirmarse fuera del ámbito familiar, frente a sus pares y ante la vida misma.

Henry narra el entramado de vivencias con su expareja, desde la reflexividad, es decir, identificar lo ocurrido y que ahora puede nombrar, observar y resignificar desde otro lugar. Lo afirma de la siguiente manera (comunicación personal, 9 de abril del 2025). “fue algo que pasó, algo que, por cosas de la vida, viví. Me tocó experimentar. Son experiencias que a usted le queda de rasgo en la vida y ya”

Esta narrativa “alterna[4]” que presenta Henry evidencia reflexividad, mencionó que dichas experiencias y conductas, a partir de la valoración realizada posteriormente por sus abuelos, derivaron en una reconfiguración del vínculo cotidiano con ellos, pues la

[4] Según White y Epston (1993), las historias alternativas surgen cuando se descubren acontecimientos extraordinarios que desafían la narrativa dominante y también aparecen como eventos que no encajan en las explicaciones previas. Reescribir la historia implica reubicar la experiencia de una persona o familia dentro de nuevos relatos, de manera que el relato dominante, que antes definía su experiencia, se vuelva irrelevante. Estos relatos alternativos permiten a las personas representar nuevos significados, proporcionando posibilidades más positivas y enriquecedoras, que se traducen en nuevas formas de experimentar y entender la vida.

decisión que tomaron frente a estos hechos fue su internamiento, situación que explica su separación actual del entorno familiar.

La narrativa pasa de ser la historia de un sometimiento emocional, al punto de partida para una historia alternativa, donde Henry evalúa sus acciones, las contextualiza y comienza a construir una imagen de sí mismo como sujeto que aprende y que es capaz de reconfigurar su relación con esa etapa de su vida. En definitiva, el vínculo que Henry construyó con su expareja representa para él un hecho que impulsa su deseo de cambio.

La experiencia relatada por Henry permite comprender cómo los vínculos afectivos que construyó con sus abuelos, su hermano, su cuñada, sus pares y su expareja corresponden a procesos significativos que configuran su manera de estar en el mundo. Cómo se expone en el marco teórico de esta investigación, la experiencia es “eso que me pasa”, aquello que atraviesa al sujeto y lo transforma (Larrosa, 2010), en este sentido, el cuidado recibido de su abuela, la camaradería con su abuelo, la complicidad con su hermano y la significación otorgada a su cuñada, revelan cómo el afecto y la reciprocidad se convierten en acontecimientos que lo marcaron a Henry.

Lo singular de estas relaciones, más allá de los mandatos culturales de la familia nuclear, muestra que la experiencia abre caminos de subjetivación singulares, irrepetibles y transformadores. En esta misma línea, desde el construccionismo social, Gergen (2007) recuerda que la realidad y el conocimiento son producciones relacionales; así, los vínculos de Henry muestran que la familia y el parentesco no se definen únicamente por consanguinidad o legalidad, sino que se construyen socialmente a partir de afectos, reconocimientos y narrativas compartidas. Así, Henry organiza su narrativa respecto a sus padres biológicos como parte de un proceso de acción social en el que otorga sentido a lo vivido (Dubet, 2010)

De otro lado, la experiencia de Henry con sus pares muestra cómo el disfrute y la complicidad configuran un espacio de interacción distinto al familiar, sin sustituirlo, reconfigura formas de vinculación. Estos lazos le han permitido construir una identidad

que amplía el ámbito familiar. En este caso, la experiencia de los pares para Henry se reconoce en un “entre sí”, un espacio de intercambio horizontal y de validación mutua.

De manera complementaria, Páez-Rovira y Carbonero-Martínez (1993) destacan que la afectividad comprende estados de ánimo, emociones y evaluaciones que las personas realizan en torno a una situación o experiencia. Desde esta perspectiva, la relación de Henry no puede comprenderse únicamente como un vínculo romántico fallido, sino como un proceso afectivo complejo en el que interactuaron sus emociones, valoraciones y significados atribuidos. Dicho proceso no fue aislado, sino que configuró un campo experiencial que impactó su identidad y su manera de relacionarse con el mundo. Así, lo que en apariencia pudo verse como sufrimiento o contradicción, también constituyó una experiencia determinante en su desarrollo, pues expandió los márgenes de su acción y contribuyó a la reorganización de su identidad adolescente.

5.2 Entre la norma y la experiencia, el modelo de atención desde la narrativa de los adolescentes

Este capítulo tiene como propósito identificar las descripciones sobre el modelo de atención de la Fundación Hogar del Niño en las secuencias narrativas de tres adolescentes: Henry, Jhonatan y Sergio, las cuales fueron recogidas en el grupo focal.

Es necesario tener en cuenta que el modelo de atención de la Fundación Hogar del Niño se encuentra enmarcado dentro de un contexto institucional más amplio a nivel nacional. La Fundación al ser operador del ICBF, debe acogerse a lo dispuesto por el Sistema Nacional de Bienestar Familiar, particularmente en lo establecido en el “Lineamiento técnico: Implementación del modelo de atención a NNA en las modalidades de restablecimiento de derechos”. Esto significa que tanto el modelo de atención como las narrativas de los adolescentes están atravesados por un contexto legal, jurídico y normativo, en el cual se articulan las disposiciones administrativas y las experiencias de los adolescentes.

Para Weber (1919), la institucionalidad podría entenderse como el conjunto de estructuras organizativas, normativas y simbólicas mediante las cuales el Estado moderno ejerce su autoridad legítima. Del mismo modo, Weber (1919) define al Estado como aquella comunidad humana que reclama, con éxito, el monopolio legítimo de la coacción física dentro de un territorio. En ese sentido, el ICBF ejerce su función mediante instituciones especializadas que materializan formas legítimas de dominación orientadas a la protección de la infancia y la adolescencia. Así, el ICBF interviene en la vida de los niños, niñas, adolescentes y sus familias, impone decisiones, organiza comportamientos y estructura relaciones, todo ello sustentado en una racionalidad legal-burocrática que garantiza la obediencia en nombre del bienestar y el interés superior del niño.

De acuerdo con lo anterior, Goffman (1974) inserta el concepto de “instituciones totales” como entornos cerrados que regulan todos los aspectos de la existencia de sus miembros, estableciendo una frontera rígida entre el adentro y el afuera y generando una dinámica absorbente que redefine identidades, rutinas y relaciones. El autor clasifica cinco tipos de estas instituciones: asilos, prisiones, hospitales psiquiátricos, cuarteles militares y monasterios, y explica que en ellas la vida cotidiana se organiza en un mismo lugar, bajo una rutina y normas impuestas por una figura de autoridad. En una línea complementaria, Foucault (1964), en Historia de la locura en la época clásica I, retoma la idea del “Gran Encierro” para señalar un momento histórico en el que el internamiento se consolidó como una práctica de exclusión social, justificada bajo el pretexto de “socorrer” al “miserable”, en espacios con características semejantes a las descritas por Goffman.

En este marco, el contexto institucional en el que se encuentran los adolescentes participantes de esta investigación se caracteriza por el establecimiento de rutinas cotidianas y mecanismos de disciplinamiento orientados a garantizar el control y el ejercicio del poder sobre ellos, lo que conlleva una pérdida temporal de su autonomía y modificación en su capacidad de agencia. Dichas dinámicas se sostienen en un discurso institucional amparado en la legalidad, que reconoce formalmente al sujeto de derechos, pero al mismo tiempo invisibiliza al sujeto de la experiencia. De este modo, las

instituciones regulan y condicionan la vida a través de dispositivos de poder sustentados en el contexto, el marco jurídico y las normas que las estructuran. Se trata, por tanto, de un espacio altamente reglamentado, tanto para los NNA como para los profesionales que organizan su quehacer dentro de este ámbito cerrado y mediado.

En los relatos de los adolescentes se evidencian prácticas institucionales que remiten al concepto de "institución total" descrito por Goffman (1974): control del tiempo, restricción de la autonomía, disciplina estricta, una vida organizada en torno a rutinas que limitan la expresión subjetiva y una clara diferenciación entre el adentro y el afuera, hasta el punto de que los adolescentes no pueden salir libremente, pues deben responder a una medida de protección definida por el sistema para el restablecimiento de sus derechos. Estas prácticas, junto con las vivencias de los adolescentes, moldean la manera en que ellos habitan y resignifican su experiencia, particularmente en lo que respecta a los vínculos afectivos, eje central de este trabajo. Así, la idea de "hogar", las rutinas cotidianas, la disciplina y el uso del tiempo libre aparecen en la narrativa de los adolescentes como expresiones de una institucionalidad que orienta tanto la convivencia de los adolescentes como el ejercicio profesional del equipo psicosocial.

5.2.1 Lugar de paso, no de pertenencia: la institución en las voces de los adolescentes, diferencia entre casa y hogar

En la secuencia narrativa de Henry se identifica una tensión entre lo que para él representa el espacio de la institución y un hogar. Henry logra hacer una distinción con el concepto hogar, asociado a la casa, afirmando lo siguiente,

> Nosotros aquí vivimos, dormimos, pero no es como una casa, como nuestra casa, nuestro hogar, no. Aquí nosotros vivimos, comemos, es como nuestro hogar, pero con cosas muy diferentes a lo que nosotros estábamos acostumbrados. (H. Escobar, comunicación personal, 9 de abril del 2025)
>
> Esto es una institución donde habitamos típicos usuarios, muchos usuarios donde cada uno entra por un proceso diferente. (...) Acá hay doctoras, donde usted puede estar en la oficina hablando con ellas, así, pero no es su familia (...) Acá nos dan diferente la comida

> a lo que uno está acostumbrado. Los grandes comen más que nosotros (...) Y yo soy muy como que pues como mucho. Yo por lo menos esperaba que mi abuela se acostara, pues que acostada no cogía mi plato, lo bajaba me servía arroz, Acá no. (H. Escobar, comunicación personal, 9 de abril del 2025)

En la narrativa de Henry se observa cómo ha debido adaptarse a la institución y la forma en que se posiciona en este espacio. Él establece una analogía entre la institución y una casa, reconociendo que allí se realizan actividades básicas como dormir, comer o convivir con otros "usuarios" y "doctoras", pero subrayando que no logra percibirla como un hogar. Es decir, en el espacio de la institución, aspectos significativos para él como decidir cuándo y cuánto comer o el hecho de que hayan "usuarios" y "doctoras", se convierten en expresiones de una estructura que no le resulta cercana, estructura misma que cuando apareció, implicó una serie de cambios en su vida. La distinción que plantea radica en la pérdida de la posibilidad de hacer aquello que le resultaba familiar como las acciones cotidianas que antes podía ejercer con libertad en su casa y que ahora están sujetas a normas y rutinas rígidas previamente establecidas.

De acuerdo con lo anterior, Tuan (1977, citado en Rojas-López, 2023) plantea que el "lugar" no debe entenderse únicamente como un espacio físico o geográfico, sino como un "espacio vivido[5]", que lleva adentro emociones y significados asociados a la identidad del sujeto. En el caso de Henry, él reconoce el espacio de la institución, como un lugar diferente a su hogar, que es útil, pero que carece de condiciones que le permitan desarrollar un sentimiento de libertad en ese sitio. Por lo anterior, en la secuencia narrativa de Henry, se observa que, el espacio de la institución no logra consolidarse como un espacio subjetivamente habitado, es decir, no se convierte en un "lugar" en el sentido que propone Tuan (1977, citado en Rojas-López, 2023) en el que el lugar, denota una memoria, una historia, una experiencia o un sentido de pertenencia.

[5] Certeau (2000), propone otra concepción del espacio, explicando que el espacio que realmente se experimenta no es aquel que aparece en los mapas o planos, sino aquel que se transita, se cuenta y se resignifica. Las narraciones cotidianas constituyen modos de intervenir activamente en un espacio previamente establecido. Habitar, en este sentido, es tanto un gesto creativo como político: una práctica discreta pero persistente que desafía y reconfigura el orden espacial impuesto.

Por otro lado, la tensión entre casa y hogar adquiere especial relevancia si se comprende desde la perspectiva del ciclo vital, ya que no debe olvidarse que Henry es un adolescente, y la adolescencia constituye una etapa en la que el sujeto busca abrirse al mundo exterior, construir su identidad y diferenciarse de la familia a través de la conexión con sus pares. En este sentido, la experiencia de la institucionalización entra en conflicto con las necesidades propias de este momento del desarrollo, en lugar de representar un espacio para explorar la autonomía y fortalecer vínculos significativos, Henry se enfrenta a una estructura caracterizada por el control y la normatividad. Así, la posibilidad de afirmarse y diferenciarse a partir de las relaciones con sus pares se ve limitada por la condición de internamiento, donde la vida cotidiana está regulada más por las normas que por la construcción de lazos afectivos.

En coherencia con lo anterior, Barrientos-Santillán *et al.* (2019) explica que, para la mayoría de los adolescentes, su principal anhelo es salir lo antes posible del centro, ya que no encuentran satisfacción en vivir allí y sienten que el tiempo que pasan en la institución es tiempo perdido. Afirma que, este descontento no solo está relacionado con el hecho de estar alejados de su núcleo familiar, sino también con las condiciones cotidianas que enfrentan: relaciones sociales complejas o conflictivas, ausencia de actividades significativas, falta de privacidad y restricciones que les impiden tomar decisiones propias. Todo esto genera una experiencia marcada por la frustración, donde el deseo de volver al hogar se convierte en un motor constante de inconformidad con el entorno institucional.

Seguidamente, sobre la distinción entre lugar y espacio, Henry, en su secuencia narrativa, hace una analogía al mencionar que la institución se parece a una casa en el sentido de su composición física, pero que esta casa no es como el “hogar” de ellos. Dicha diferencia entre “hogar” y “casa”, podría entenderse desde lo que plantea Giddens (1998), al explicar que el hogar no es meramente un espacio arquitectónico o un lugar donde se satisface la necesidad de refugio, sino el espacio primario de socialización emocional.

Según el autor, es allí donde los individuos entablan sus primeras relaciones de apego, aprenden a confiar y a regular sus emociones, y donde se forjan los vínculos que sustentan la construcción de la identidad y las futuras relaciones sociales. En este sentido, la frase de Henry evidencia que la institución no logra replicar la función estructurante del hogar, puede cubrir necesidades materiales, pero no provee el tejido afectivo ni el sentido de pertenencia que configuran la experiencia del "vivir con otros significativos[6]", al final, allí no se encuentra ningún miembro de su familia. Así, el hogar, tal como lo vivió y lo recuerda Henry, representa un núcleo de sentido, mientras que la institución aparece como un espacio sin densidad simbólica.

Incluso, si se quisiera adoptar el sentido de "lugar" propuesto por Tuan (1977), al modo en como Henry narra la institución, se podría decir que sí ha desarrollado una valoración sobre ese espacio, pero dicha valoración está asociada a emociones, experiencias y significados adversos, ya que no hay que olvidar que, Henry, como todos los adolescentes internados en una institución de protección, han llegado allí porque en algún momento de su vida, su familia no pudo garantizar las condiciones necesarias para su permanencia en el entorno familiar. Así, el niño, niña o adolescente, experimenta una separación en algunos casos abrupta y dolorosa de su familia y de su "lugar vivido", viéndose obligado a adaptarse a un nuevo espacio. En consecuencia, la relación que establece con la institución está profundamente permeada por sus experiencias previas y por el significado emocional del lugar del que fue apartado.

Algo similar ocurre en el relato de Jhonatan, pues se reflejan tensiones entre la vida anterior en su hogar familiar y su experiencia dentro de la fundación. Sin embargo, la tensión en el relato de Jhonatan se ubica más a partir del contraste con las normas y estructuras de la institución. Sobre lo anterior, alude que,

[6] Desde los postulados de Bowlby, puede establecerse una analogía en la que el espacio institucional no representa una base segura para Henry. El paso del hogar a la institución implica un desafío psíquico considerable, ya que lo confronta con la necesidad de reajustar su concepción de "lugar seguro" y de "pertenencia". En este sentido, la institución no se configura únicamente como un espacio físico, sino también como un escenario de reconfiguración emocional, en el cual el sujeto debe adaptarse y resignificar lo que implica sentirse "en casa".

> Por lo menos acá hay que formar hasta para pasar al baño... En cambio, uno se pone a pensar eso, uno en la casa no más llegaba y se bañaba y salía, abría las ollas de la cocina, comía y se iba. (J. Berrio, comunicación personal, 30 de abril del 2025)
>
> Yo en mi casa escuchaba música el tiempo que me daba la gana y hacer lo que tenía mi celular. Acá así mucho puede escuchar música y eso que se me prestan bafle, porque el bafle que tenía me lo dañaron, ¿Me entiendes? Entonces todo hay que hacerlo como ganado. Entonces eso son cosas que lo ponen a valorar las cosas que uno tenía antes. (J. Berrio, comunicación personal, 30 de abril del 2025)

Jhonatan en su narrativa, también refiere el paso de una experiencia de libertad y espontaneidad en su hogar a una vida institucional donde cada acción está reglada por una rutina establecida de manera externa. Lo expresa de manera sarcástica cuando menciona que hasta para ir al baño hay que hacer una formación, lo que podría suponer la sensación de control externo, de vigilancia constante, que podría transformar lo íntimo en algo regulado, lo que al mismo tiempo lo lleva a expresar destellos de una añoranza sobre lo que tenía antes de entrar a la institución.

Sobre esto, Goffman (2001) describe cómo este tipo de normas, reglas o rutinas implican en el sujeto una ruptura entre el individuo y el mundo exterior, lo describe como una "mutilación del yo", ya que, al ingresar a una institución, el sujeto, en este caso Jhonatan y cualquier adolescente que haga parte del sistema de protección, pierde dominio sobre su propio cuerpo, su tiempo y sus decisiones más básicas. Por lo tanto, en la identidad narrada de Jhonatan se observa un sujeto institucionalizado, despojado de autonomía, actuando dentro de un guion preestablecido.

En su relato, se identificaron pausas, repeticiones y un tono a modo de conversación, en el que explicaba que la mayoría de las cosas relacionadas a la institución deben hacerse a partir de una acción de ganar, como si de una recompensa se tratara. Por ejemplo, Jhonatan menciona que cuando estaba en su casa, podía usar el celular y escuchar música cuando él quería, pero ahora, en la institución está sujeto a que le presten un bafle, ya que el que él tenía se lo dañaron sus compañeros.

En este caso, para Jhonatan, el hecho de tener un celular, de escuchar música y tenerla a disposición cuando él quisiera, hacía parte de lo que Goffman (2001) explica es un "equipo de identificación" para la presentación personal, empero, al momento de entrar a la institución y como una especie de ritual de admisión, el desposeimiento de sus pertenencias, incluyendo aquellas con las que él se representa, también implican una pérdida de su yo, ya que este tipo de objetos, según Goffman (2001), son extensiones del yo.

Por lo tanto, la tensión presente en el relato de Jhonatan frente a su experiencia de institucionalización puede interpretarse como parte de un proceso de desculturización. Según Goffman (2001),

> Si algún cambio cultural ocurre efectivamente, derivará tal vez de la eliminación de ciertas oportunidades de comportamiento y la impotencia de mantenerse al día con los cambios sociales recientes del exterior. De ahí que, si la estancia del interno es larga, puede ocurrir lo que se ha denominado ‘desculturación’. (p. 26)

En este sentido, el prolongado periodo de internamiento (ocho meses al momento de la entrevista) sugiere que Jhonatan había comenzado a perder habilidades, vínculos afectivos y prácticas cotidianas que estructuran su vida en el entorno familiar y comunitario, como consecuencia de su inmersión en una dinámica institucional cerrada y regulada.

Por lo tanto, las tensiones identificadas por Jhonatan y Henry, se traducen en una experiencia del espacio vivido, marcada por la ruptura con su vida anterior, la imposición de normas ajenas y la pérdida de autonomía personal. Así, aunque en la institución “se hacen cosas como en un hogar”, Henry y Jhonatan dejan claro que no es lo mismo. En el hogar, los tiempos son más flexibles, los vínculos se entrelazan con confianza y libertad, y el adolescente puede afirmarse en su identidad desde un espacio emocionalmente significativo. En la institución, por el contrario, lo que predomina es la vivencia de la norma. Henry no nombra a las personas como cercanas, porque su experiencia está atravesada por la sensación de no poder ser libre; y pocas cosas

resultan más contrarias a la adolescencia que verse privado de esa libertad necesaria para crecer, explorar y afirmarse como sujeto.

De acuerdo con lo anterior, se podría afirmar que la institución, en el marco del sistema de protección colombiano, no siempre logra, de acuerdo con la experiencia de los participantes, configurarse como un lugar vivido en el sentido propuesto por Tuan (1977), ni como un espacio emocionalmente cálido, como plantea Giddens (1998). Por el contrario, en sus relatos se evidencia una tensión constante entre la funcionalidad del espacio y la ausencia de significados afectivos que les permitan a los adolescentes desarrollar vínculos significativos con ese entorno.

5.2.2 Un día aquí: narrativas sobre la rutina institucional

Por otro lado, Jhonatan profundiza y detalla más los momentos y/o actividades que se realizan dentro de la institución, dejando ver un orden secuencial del tiempo, y la presencia de una estructura organizativa rígida, donde los tiempos y movimientos están normados.

> Nos levantamos, nos bañamos, nos vestimos, hacemos el oficio, pasamos al desayuno, del desayuno nos cepillamos, pasamos a estudiar. Ellos estudian desde las 7:30 hasta las 10 (...) Luego pasan a estudiar. Algunos se quedan por actividad libre, recochando, jugando dominó, otros se quedan viendo televisión así. Y pues que, después suena el timbre para el almuerzo, salen de estudiar y ya almuerzan para dentro y bañan. (J. Berrio, comunicación personal, 30 de abril del 2025)

En la secuencia narrativa de Jhonatan, se identifican actividades relacionadas al aseo personal, actividades educativas y actividades recreativas, en las que se concreta la vida diurna de los adolescentes. Además, el modo en cómo Jhonatan narra esta serie de actividades, es a través de la sensación de monotonía, especialmente cuando expresa (comunicación personal, 30 de abril del 2025).

"Uh, todos los días son lo mismo (...) No, ahí si no tengo casi nada que decir"

Por otro lado, Henry describe una rutina enfocada al final del día, cuando la noche se acerca. Sobre esto, comentó lo siguiente,

> Encuentro en la noche es como a las 6:30 que usted dice cómo terminó su día y hace su diario, porque nosotros hacemos un diario. sí, ajá, (...). El sentimiento inicial es como cuando usted se despertó. El sentimiento final es como usted terminó, cómo usted en qué estado de ánimo terminó el día. (...) Objetivo es el objetivo que usted tuvo pues para el día. Eh, fallas son como las fallas que usted tuvo durante el día. Frase del día es como la frase que el educador le da para que usted lo coloque. Compromiso es usted a que se compromete a seguir, digamos que “yo me comprometo a seguir portándome bien hasta el día que me vaya. Así. Me falta uno, pero no me acuerdo. (H. Escobar, comunicación personal, 9 de abril del 2025)

Henry, describe un espacio llamado "Encuentro", en el que los adolescentes hacen un ejercicio de cierre o balance sobre el día a través de un diario. La manera en cómo Henry relató cada una de estas actividades, demuestra que ya hay una familiaridad con la estructura, pero también cierta automatización, pues repitió los ítems en secuencia, de manera fluida, manteniendo un tono explicativo. Lo que podría sugerir que estas actividades tampoco representan un espacio subjetivamente significativo, sino como una parte más de la rutina institucional.

Lo que más resalta en las descripciones de ambos adolescentes sobre el modelo de atención, es como este implica una pérdida de la espontaneidad de la vida cotidiana, pues como lo señala Goffman (2001), las instituciones totales, regulan incluso las necesidades más básicas, totalizan al sujeto a una rutina diaria y estandarizan dicha rutina para que sea aplicable a cada uno de los adolescentes que se encuentran allí, algo así como una tendencia a absorber la mayor parte del tiempo y del interés de sus miembros.

Del mismo modo Barrientos-Santillán *et al.* (2019) argumentan que las rutinas de los centros de acogimiento son altamente estrictas, rígidamente establecidas y se cumplen de manera constante cada día. Estas normas, impuestas por la institución, buscan ejercer un control total sobre las adolescentes bajo el argumento de garantizar su seguridad. Sin embargo, tanto desde su perspectiva como desde un enfoque psicológico, el confinamiento casi absoluto y el estilo de vida autoritario al que están sometidas pueden generar múltiples dificultades, especialmente en una etapa en la que se espera que desarrollen autonomía y capacidad de toma de decisiones, sin que se les brinde realmente la oportunidad de opinar o decidir sobre su propia vida.

Esto se ve reflejado en cada una de las actividades, ya sean en el día o en la noche, que, si bien se plantean como actividades de formación, son vividas por los adolescentes como una vigilancia, como algo que deben cumplir, ya que todos los aspectos de la vida se desarrollan en un mismo sitio, dirigida por una misma autoridad y se hace en compañía de otros a quienes se les da el mismo trato.

Como se ha podido ver, en los relatos de ambos adolescentes hay una delimitación de las actividades puesto que cada una de ellas está estrictamente programada, pensada desde un actor externo, inducida por un sistema de normas y un cuerpo de funcionarios, en este caso, los "educadores". Que, al mismo tiempo, opera en un sistema en el que todos deben hacer lo que se les ha dicho de manera clara, puesto que lo contrario, desencadena en una sanción individual o colectiva, dependiendo de la decisión del educador o la "falla" cometida.

En este marco, la posibilidad de construir vínculos afectivos entre pares se ve afectada por una dinámica en la que el contacto interpersonal está mediado por normas, sanciones y jerarquías, que en la experiencia de los adolescentes es comprendida como restricciones y no como parte de la convivencia. Las relaciones que podrían surgir de manera espontánea se dan, en cambio, en un contexto donde la vigilancia externa y la estandarización de los comportamientos reducen el espacio para la confianza, la intimidad y el reconocimiento mutuo. La rutina, al convertirse en un modo de existencia

impuesto, deja poco margen para el encuentro genuino con el otro, y transforma la convivencia en coexistencia forzada, muchas veces marcada por la competencia, el aislamiento o la indiferencia.

5.2.3 La disciplina como límite y tensión

Sobre las sanciones o cómo son mencionadas por los adolescentes “ayudas” y “círculo”. Sergio describe lo siguiente (comunicación personal, 30 de abril del 2025) “O que otro se porta mal y no cumple y le toca hacer círculo a uno. Y ahí parado escuchando y escuchando”. De otra manera, Henry describe que

> Les toca asumir, o sea, no pueden ver películas, les quitaron las bolas, les quitaron todos los juegos. Nomás cuatro tenemos privilegios. Y cuando viene la ayuda hay muchas; salir a escurrir un trapeador, hasta que el educador se canse de verlo, o le coloca, escúrrame una hora, dos horas o escúrramelo tantas veces. Son tres en una, ¿no? Trapear la L. (La “L” es un espacio específico de la fundación) Mojar el trapeador y trapear, mojar el trapeador y trapear, mojar, trapear. (H. Escobar, comunicación personal, 9 de abril del 2025)

Henry, describe las "ayudas" como castigos impuestos por los educadores, consistentes en actividades de limpieza durante tiempos indefinidos, por su parte, Sergio, refiere al "círculo" como una sanción colectiva cuando alguien incumple una norma. En conjunto, las medidas, visibilizan un sistema basado en la corrección de la conducta a través de medidas que se comprenden institucionalmente de un modo diferente al que lo hacen los adolescentes, para quienes se trata de castigo, la pérdida de privilegios y la exposición grupal, algo así como una lógica punitiva más que a una pedagogía restaurativa.

Además, ambas formas de narrar estas actividades responden a un entorno en donde el lenguaje institucional ha permeado las formas de hablar, pensar y sentir, puesto que cada una de las referencias a este tipo de sanciones se hacen a partir de expresiones prácticas, más no a elaboraciones profundas. O sea, lo narran como un código

interiorizado, como un saber que todos los adolescentes comparten en la institución, pero con un sentido que no recoge todo lo que con este pretende la institución.

Por ejemplo, cuando Sergio describe el círculo como medida correctiva colectiva, deja ver que se impone una relación social forzada entre compañeros, donde el grupo es sometido a una sanción por el error individual, el sujeto que incumple la norma es expuesto públicamente lo que lo puede llevar a experimentar una vulnerabilidad simbólica por el escarnio público o incluso una "anomia" por parte de él hacia el grupo y viceversa.

En ambas narrativas, los adolescentes muestran cómo su conducta está regulada. Por ejemplo, cuando Henry explica que solo algunos de sus compañeros tienen privilegios y que las "ayudas" incluyen tareas de limpieza que funcionan como dispositivos de obediencia, anula la autonomía del acto. Además, al estar estas tareas distribuidas según niveles de comportamiento y ubicaciones específicas, los espacios físicos[7] dentro de la institución adquieren un significado moralizante: quien tiene mayor acceso o libertad es percibido como más obediente, mientras que quien no lo tiene es asociado con una conducta inadecuada o desviada.

Como lo señala Ibarra-Arreola (2013), los castigos suelen imponerse en espacios delimitados específicamente para tal fin. En el relato de Henry, por ejemplo, aparece la mención de “L”, un corredor amplio, largo y de cemento rústico, destinado a la realización de ciertas actividades, pero que también funciona como escenario simbólico del castigo dentro de la institución.

Por otro lado, en la secuencia narrativa de ambos adolescentes, se logra ver de qué manera las instituciones moldean el significado de recompensa o en este caso de "privilegios". Henry lo describe cuando menciona que hay algunos compañeros que no

[7] Goffman (2001) señala que “Los internos se mueven, el sistema no. Cabe, por lo tanto, presumir una especialización espacial, en virtud de la cual una determinada sala de hospital, o una determinada barraca, adquiere fama de lugar de castigo para internos particularmente recalcitrantes, y la asignación de ciertos puestos de guardia constituye un castigo para el personal y se lo reconoce como tal” (p,61).

tienen privilegios y, por tanto, no pueden tener actividades de dispersión o recreativas, sobre lo que Goffman (2001) advierte,

> El sistema de privilegios proporciona un amplio marco de referencia para la reorganización personal. Están, en primer término, las «normas de la casa», un conjunto explícito y formal de prescripciones y proscripciones, que detalla las condiciones principales a las que el interno debe ajustar su conducta. Estas normas especifican la austera rutina de su vida diaria. (p. 58)

Es decir, al adolescente se le ofrecen un número de recompensas y privilegios que están definidos a cambio de que preste una obediencia al personal y al acto. Lo que implica en el sujeto que asuma una identidad, programada por normas impersonales, algo así como una "desidentificación", o sea, han adoptado un rol funcional en un sistema cerrado, que regula no solo su comportamiento, sino también su lenguaje, sus emociones y su sentido de sí mismos.

Otro ejemplo claro de esta “desidentificación” puede vincularse con los modelos de adaptación que propone Goffman (2001). Cuando se le preguntó a Henry si consideraba que las actividades de la institución le habían servido de algo, respondió (comunicación personal, 9 de abril de 2025). “Pues sí. Ya me acostumbré a que, pues, yo estoy que me voy, pero pues no malo, ¿no? Si no volándome ni nada, sino que ya me quiero ir para mi casa”. Esta respuesta permite identificar que Henry ha optado por un modelo de adaptación basado en la “conversión”, es decir, ha asumido plenamente la visión que el personal tiene de él y se ha esforzado por representar el rol del “perfecto pupilo”, ajustando su comportamiento a las expectativas institucionales como una estrategia de permanencia y posible beneficio dentro del sistema.

En este contexto, las sanciones descritas por los adolescentes no solo operan como mecanismos de control del comportamiento, sino que también reconfiguran las relaciones entre pares, limitando la posibilidad de construir vínculos afectivos genuinos. Como advierte Goffman (2001), estas prácticas tienden a mortificar el yo y a inducir

formas de adaptación que implican la adopción de roles funcionales, afectando tanto la identidad personal como la dinámica grupal.

De acuerdo con lo anterior, las sanciones descritas como “ayudas” o el “círculo” pueden tener un impacto directo en el tipo de convivencia que se configura dentro de la institución. Al imponer castigos colectivos por faltas individuales o condicionar el acceso a privilegios a partir del comportamiento, se instaura una lógica que dificulta la solidaridad y propicia relaciones tensas, estratégicas o instrumentalizadas, más orientadas a evitar sanciones que a construir lazos genuinos.

Esto puede derivar en una convivencia por coexistencia, en la que los adolescentes comparten el mismo espacio físico, pero sin generar vínculos significativos ni confianza mutua Giménez-Romero (2009). En algunos casos, incluso, el sentimiento de injusticia, la competencia por el favor institucional o la exposición pública de los errores pueden desencadenar formas de convivencia hostil, donde predomina la desconfianza, la indiferencia o el conflicto abierto entre pares. Así, las prácticas sancionatorias, lejos de ser neutralizadas por su carácter correctivo, afectan el clima relacional, moldeando formas de estar con otros que están más marcadas por el control que por el reconocimiento mutuo.

5.2.4 Momentos para sí: cómo viven el tiempo libre los adolescentes

Por otro lado, la secuencia narrativa de Henry, Jhonatan y Sergio permite comprender cómo se configuran sus experiencias de ocio dentro del contexto institucional. En sus relatos, describen lo siguiente,

> Pues a veces cuando jugamos fútbol. Estamos apostando, sino que a veces ahí hay y hay casos de intolerancia y todo, pero no, uno también se distrae. Uno piensa en otra cosa y comparte bastante con los compañeros o también con las películas, ¿no? uno también se distrae viendo películas acá ¿Qué más distrae más? (S. Manrique, comunicación personal, 30 de abril del 2025)

Por otro lado, Jhonatan explica (comunicación personal, 30 de abril del 2025) "pues recochando así uno, entre nosotros mismos". Por su parte, Henry (comunicación personal, 9 de abril del 2025) menciona "Nos ponemos a jugar fútbol. Por lo menos yo tengo mi bafle, mi micro, me pongo a escuchar música y hacer cartas así”

Las actividades descritas por los adolescentes se desarrollan en los márgenes de la rutina institucional, y tanto sus relatos como la forma en que las narran evidencian que, a través de estos espacios logran configurar una forma de apropiación subjetiva; es decir, estas prácticas les permiten ejercer cierta autodeterminación, aunque sea de manera temporal durante el transcurso del día. Los tres adolescentes reconocen que el ocio les brinda momentos de distracción, pero también mencionan tensiones asociadas a estas actividades, relacionadas con el carácter competitivo, la rivalidad y la exclusión que pueden surgir en algunos juegos.

La importancia de estas actividades radica en el impacto que, según los adolescentes, tienen sobre su estado de ánimo y en la forma en que se relacionan con sus pares. Como se ha desarrollado a lo largo del apartado, la mortificación, la desidentificación y la aculturación del yo generan en el sujeto un estrés constante durante su permanencia en la institución, acompañado de un anhelo creciente por regresar a su hogar. Por tanto, las actividades de recreación podrían generar en los sujetos, momentos de dispersión, disfrute, relajación, expresión espontánea.

Del mismo modo, si se abordan las actividades de recreación desde otra perspectiva, Certeau (2000) las interpretaría como “pausas tácticas” frente al agobio de la rutina institucional. Las comprendería como “maneras de hacer” que, sin romper directamente con el sistema, lo desvían, lo reconfiguran y permiten habitarlo de forma creativa. De este modo, aunque el tiempo esté estrictamente reglado, los adolescentes lo “juegan” a su manera, generando micro-resistencias que les permiten, aunque sea por un instante, ser algo más que simples internos.

Probablemente los tiempos de ocio, como lo argumenta Goffman (2001), se convierten en mecanismos que ayudan a olvidar por un momento, la realidad de su situación, como una especie de antídoto temporal contra el sentimiento de encierro o el periodo de internamiento, ya que, si las actividades normales de la institución torturan el tiempo, las actividades de recreación lo matan misericordiosamente.

A través del juego, el disfrute compartido y la recocha, emergen formas de convivencia más espontáneas, menos jerarquizadas y emocionalmente significativas, que permiten a los adolescentes reconocerse mutuamente desde el disfrute y la risa, y no solo desde la norma o el castigo. Estos momentos, aunque breves, facilitan interacciones y relaciones que se sostienen en la complicidad, la distracción y el sentido de pertenencia que nace del simple hecho de "jugar juntos" en un entorno que, por lo general, limita la expresión libre del ser.

En definitiva, es posible afirmar que la institución, tal como es vivida y narrada por los adolescentes, se configura como un espacio altamente normativo, controlado y restrictivo, donde derechos básicos como el acceso al tiempo libre, la movilidad personal o la expresión individual se transforman en privilegios condicionales. Actividades como escuchar música, moverse libremente o elegir cómo pasar el tiempo, que deberían ser expresión de autonomía, se ven subordinadas a un conjunto de normas que definen qué se permite, cuándo y para quién.

Esto revela una paradoja estructural: aunque el modelo de atención tiene como finalidad la protección y el desarrollo, en la experiencia concreta de los adolescentes institucionalizados, la entrada a la institución se vive más como una pérdida de agencia que como una oportunidad de cuidado. La lógica que subyace parece responder más a una visión meritocrática del cuidado, en la que el afecto, libertad o recreación deben ser merecidos, no garantizados. Este hecho interpela de forma directa la ética del cuidado[8]

[8] Según Vázquez-Verdera (2009) la ética del cuidado, propuesta por Nel Noddings, es una corriente ética que sitúa en el centro de la reflexión moral las relaciones humanas, la interdependencia y la responsabilidad hacia los otros, especialmente en contextos de cercanía y vulnerabilidad. A diferencia de las éticas tradicionales basadas en principios abstractos, normas universales o juicios racionales

y pone sobre la mesa un desafío urgente: ¿qué sucede cuando el modelo de atención institucional funciona como un dispositivo de disciplinamiento para restituir los derechos y acompañar socioemocionalmente a los adolescentes?

Aunque el centro de acogimiento se presenta como un recurso para garantizar derechos vulnerados, en la práctica muchas veces acentúa la condición de marginalidad del niño, al aislarlo de su comunidad y al cortar vínculos significativos. La consecuencia es que la institución se convierte en un sustituto incompleto de la casa, pero sin la presencia simbólica o emocional de quienes deberían compartir con el adolescente su proceso de desarrollo.

Por otro lado, la rutina y el espacio no solo organizan la vida cotidiana en los entornos institucionales, sino que también funcionan como dispositivos, en el sentido foucaultiano, que posibilitan el ejercicio del poder. En esta línea, García-Canal (2006) señala que el poder no constituye una entidad fija o centralizada, sino una trama de relaciones móviles que se ejerce y se inscribe en los cuerpos, los muros, los horarios y las lógicas de funcionamiento. De este modo, la rutina institucional, más que una estrategia pedagógica o de contención, puede comprenderse como un mecanismo de control sobre el espacio, los tiempos y los modos de ser, sentir y actuar de los adolescentes que habitan dicho contexto.

En este sentido, cuando las narrativas de los adolescentes indican que la rutina no es vivida como un espacio de sentido, sino como una lógica funcional que deja escaso margen para la expresión subjetiva, están evidenciando cómo ese dispositivo opera más como un estado de dominación que como una relación de democrática del poder. Mientras que las relaciones de poder permiten el juego de resistencias, negociaciones y reconfiguraciones (y, por tanto, habilitan agencia), los estados de dominación fijan posiciones, silencian la diferencia y clausuran la posibilidad de disputar los sentidos.

impersonales, la ética del cuidado se fundamenta en la experiencia concreta del cuidado, entendida como una relación dinámica entre quien cuida y quien es cuidado.

De esta manera, la espacialidad del modelo de atención adquiere un carácter disciplinar en el sentido moderno del término, es decir, distribuye a los cuerpos, les asigna funciones, les impone ritmos y recorridos, y los coacciona a través de la repetición y el control. Como lo plantea García-Canal (2006), la modernidad hizo del espacio un campo de control, donde cada sujeto es confinado a un lugar, con una función y una rutina específica, eliminando la mezcla, el caos y la ambigüedad. En el caso de los adolescentes institucionalizados, esto se traduce en una vida estructurada por dispositivos que no buscan necesariamente habilitar la subjetividad, sino normar, generando una experiencia que, como lo indican sus relatos, resulta más operativa que vincular.

Un ejemplo de esto es el espacio del “Encuentro”, que los adolescentes describen como un momento para realizar un diario emocional. Sin embargo, lejos de vivirse como una oportunidad de diálogo genuino o de construcción colectiva de sentido, es narrado como un ejercicio con estructura terapéutica, con ítems predefinidos y poca apropiación personal. Esto sugiere que, aunque la institución promueve ciertos espacios para la reflexión, la experiencia subjetiva no siempre encuentra allí un lugar legítimo para expresarse ni para ser reconocida.

Las experiencias narradas por Henry, Jhonatan y Sergio no sólo interpelan en términos de cuidado institucional, sino también en relación con la ciudadanía que se habilita o se inhibe en contextos de protección. Como plantea Botero-Urquijo (2015), la ciudadanía no puede ser comprendida sólo como una condición jurídica o un estado pasivo, sino como una práctica activa, vinculada a la agencia, la conciencia crítica y la corresponsabilidad en la vida social. Sin embargo, los adolescentes que habitan instituciones, rara vez son reconocidos como ciudadanos plenos; su voz es limitada, sus decisiones están mediatizadas por normas impuestas y su participación suele ser simbólica o decorativa.

Al no existir condiciones para la participación, que reconozcan la agencia, se obstaculiza el desarrollo de las capacidades, actitudes y virtudes propias del ejercicio

ciudadano. Se constriñe la promoción de sujetos que piensan, deciden y actúan en función del bien común. El modelo de atención vigente reproduce lógicas jerárquicas que ubican a los adolescentes como objetos de intervención, no como agentes políticos y morales. Como bien señala Botero-Urquijo (2015), una democracia sólida no se sostiene sin sujetos reflexivos, críticos y activos, y esta formación empieza en la cotidianidad, en los pequeños actos de deliberación, participación y reconocimiento.

De acuerdo con lo anterior, Ibarra-Arreola (2013) explica que una de las principales dificultades para construir una ciudadanía son las formas tradicionales de disciplina implementadas en muchas instituciones de asistencia infantil, pues se basan en la búsqueda de premios, el castigo implícito y la delegación de responsabilidad, pero no generan procesos formativos integrales ni contribuyen a una cultura de convivencia genuina. En lugar de habilitar espacios donde los niños puedan asumir responsabilidades desde la reflexión y el autocontrol, se refuerzan lógicas autoritarias o de dependencia.

En este contexto, la capacidad de agencia emerge como una dimensión para que los adolescentes puedan establecer relaciones entre pares que acompañen su experiencia institucional, aunque estas no siempre alcanzan a consolidarse como vínculos afectivos estables o duraderos. Cuando se habilitan espacios de participación, decisión y expresión, se abre la posibilidad de construir formas de relación que, al menos temporalmente, permiten a los adolescentes sentirse reconocidos, escuchados y acompañados por sus iguales. Sin embargo, estas relaciones se desarrollan dentro de una estructura cerrada y transitoria, donde la lógica de la desinstitucionalización es siempre inminente.

En este entramado institucional, resulta necesario problematizar el lugar del Trabajo Social en el sistema de protección en el marco del SNBF. Si bien las instituciones de protección se ordenan en torno a un discurso jurídico orientado al restablecimiento de derechos, en la práctica, por lógicas administrativas y legales, tienden a priorizarse lógicas disciplinarias, burocráticas asociadas al cumplimiento de metas, indicadores de gestión, producción de informes y exigencias contractuales impuestas por el ICBF,

situando a los y las trabajadoras sociales en una posición ambigua, en la que su quehacer profesional corre el riesgo de volverse "cómplice" de dispositivos de control y encierro que, aunque legitimados legalmente, restringen la autonomía y la capacidad de agencia de los sujetos, como se mencionó en este apartado.

Esta forma de “complicidad” debe comprenderse por elementos como las condiciones laborales; la capacidad numérica de profesionales vs demanda de trabajo y las expectativas de la institución sobre el trabajo de los profesionales vs resultados. Es así como el ejercicio profesional se ve atravesado por tensiones entre la ética de la intervención, las condiciones jurídicas, legales e institucionales y las necesidades personales de trabajo. Reconocer estas tensiones exigen un profesional reflexivo sobre su lugar en la institucionalidad, marcado por políticas públicas, en las que es perentorio visibilizar las experiencias de los adolescentes y abrir caminos que interpelen las lógicas de encierro, como medida “correctiva”.

5.3 Las relaciones de compañeros en el modelo de atención de la fundación Hogar del Niño

El presente capítulo aborda los fundamentos epistemológicos, conceptuales y metodológicos en torno a los vínculos en la adolescencia dentro del modelo de atención implementado por la Fundación Hogar del Niño. Este análisis resulta relevante porque permite comprender cómo la institución concibe las relaciones entre pares en una etapa del ciclo vital marcada por la búsqueda de autonomía, la diferenciación frente a las figuras familiares, la construcción de la identidad y el reconocimiento de los pares como principales referentes de socialización.

Para el análisis se contó con la narrativa de la coordinadora, obtenida a partir de una entrevista semiestructurada sobre los fundamentos epistemológicos, conceptuales y metodológicos respecto a las relaciones entre compañeros que contempla la Propuesta

de Implementación y Cualificación (PYIC)[9] de la Fundación Hogar del Niño. De manera complementaria, para este apartado, se consideró el Manual Técnico de las modalidades de acogimiento para niñas, niños y adolescentes con derechos amenazados o vulnerados (ICBF, 2021). Lo anterior, debido a que la Fundación es operadora del ICBF y se encarga de la modalidad de acogimiento residencial, por tanto, en la planificación del proceso de atención, debe tomar como base y referencia lo expuesto en dicho documento, ya que allí se detallan y articulan las acciones planificadas y organizadas para abordar de manera integral las necesidades de los NNA.

Finalmente, y con el propósito de contrastar lo planteado institucionalmente desde el ICBF y la Fundación Hogar del Niño, con las experiencias de los adolescentes, se incorporan en este apartado, algunos relatos en torno al tema del relacionamiento entre pares, los cuales dieron luz a la categoría “compañeros de proceso”, haciendo referencia a los pares que los acompañan en el PARD.

5.3.1 Sobre lo epistemológico

A partir del relato de la coordinadora y de lo establecido en el Manual Técnico de Atención[10], se identificó que el modelo de atención organiza el proceso en distintos niveles de intervención. Según lo expresado por la coordinadora (comunicación personal, 25 de agosto de 2025) “la PIYC se aborda en tres niveles: micro, meso y exo. El micro corresponde al nivel individual; el meso, al nivel familiar; y el exo, a las redes de apoyo”. De manera concordante, el ICBF (2021), en el Manual Técnico, señala que el PARD debe contemplar el microsistema y el macrosistema. El primero hace referencia al ámbito individual e inmediato del NNA, incluyendo su familia, la comunidad y el sistema educativo; mientras que el segundo se sitúa en un nivel de mayor abstracción, al englobar los patrones culturales y las organizaciones sociales que inciden directamente en sus condiciones de vida. Asimismo, ICBF (2021) aclara que el mesosistema está conformado

[9] La PYIC es elaborada por el operador y en ella se describe la forma en que se construye la atención efectiva a niños, niñas y adolescentes en PARD a partir de la gestión del recurso humano y técnico.

[10] El Manual Técnico es la base del lineamiento técnico para la implementación del modelo de atención en la modalidad PARD.

por las interacciones entre los distintos microsistemas como la familia biológica, la familia extensa y las redes vinculares de apoyo, y que el exosistema alude a las relaciones con los sectores y servicios estatales o comunitarios.

En la literatura, esta manera de organizar la intervención se podría relacionar con la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1987), pues él afirma que el desarrollo humano no puede comprenderse únicamente desde los entornos inmediatos, sino a partir de un entramado de sistemas interrelacionados. Según el autor, el microsistema corresponde a los espacios más cercanos de interacción, como la familia, la escuela o el grupo de pares; allí se establecen relaciones cara a cara que inciden de manera directa en el sujeto. De otro lado, el mesosistema integra las interacciones entre los distintos microsistemas mencionados, evidenciando cómo estas conexiones pueden potenciar o limitar el desarrollo. Por su parte, el exosistema alude a los contextos en los que el sujeto no participa de forma directa, pero que influyen en su vida cotidiana, como las políticas públicas en este caso, las relacionadas con el sistema de protección o las condiciones económicas del grupo familiar. Finalmente, el macrosistema se ubica en un nivel más amplio y abstracto, al estar compuesto por patrones ideológicos, políticos y culturales que enmarcan y dotan de sentido a los otros sistemas.

De acuerdo con lo anterior, surge la pregunta, ¿dónde se ubican los pares institucionalizados en los sistemas anteriormente expuestos? La referencia que hace el ICBF (2021) a los “amigos” como parte de la red de apoyo ubicada en el microsistema resulta ambigua y poco acorde con el lugar que ocupan los pares en la adolescencia, ya que al definir su función se le atribuye un rol orientado al fortalecimiento de las habilidades parentales y al apoyo a la familia, más que a la socialización y al vínculo entre adolescentes.

Esta concepción sugiere que la noción de “amigos” alude principalmente a personas cercanas al núcleo familiar y no a los pares propios de los adolescentes institucionalizados, quienes comparten el entorno cotidiano y cumplen funciones distintas en el desarrollo de los adolescentes. En consecuencia, el modelo presenta una dificultad

para reconocer y ubicar de manera clara a los pares adolescentes dentro de los sistemas de atención, situación que también se evidenció en el relato de la coordinadora, al no identificarse un lugar específico para estos vínculos en la estructura del modelo institucional. La coordinadora manifestó lo siguiente,

> Micro todo lo de nivel individual, meso todo lo que tiene que ver a nivel de familia y el exo que son redes de apoyo y ya todas las actividades directas que hacemos aquí, involucrando a otros entes. La convivencia armónica, es un pilar fundamental para nosotros, que es que nuestros muchachos se sientan a gusto estando aquí dentro del operador (...) nosotros tenemos un código ético en el cual exponemos cuáles son las normas dentro del operador para convivir de forma armónica. (Coordinadora, comunicación personal, 25 de agosto del 2025)

Aunque en el relato de la coordinadora no aparecen los pares en los sistemas, sí aparece el término "convivencia armónica" y esto resulta oportuno y posible entrada para entender de qué manera la Fundación comprende las relaciones entre pares en el contexto institucional, pues según Rincón (2012) la convivencia constituye una condición inherente al ser humano, en la medida en que, al ser un ser social y comunicativo, se reconoce como incompleto y no autosuficiente, lo que hace indispensable su interacción y vida compartida con otros. Según la coordinadora, el concepto de “convivencia armónica” aparece como un ideal de comportamiento, el cual es sustentado a partir de un código de ética donde se detallan las normas, reglas y límites que deben cumplirse para construir una “convivencia armónica”. Sobre el contenido de este código, la coordinadora manifestó lo siguiente,

> Todo lo que tiene que ver con el respeto a la figura de autoridad, respeto en el espacio (...) respeto del uso de las prendas (...) Abordamos también un aspecto que se llama línea de desarrollo integral (...) ahí abordamos un tema encaminado a abrirles la mente a los muchachos para que entiendan que toca vivir en una sociedad donde tenemos que tolerar (...) esas son las acciones que nosotros hacemos para tener una convivencia armónica, incluyendo resolución de conflictos, comunicación asertiva para evitar que pasen ese tipo

de situaciones que puedan afectar la dinámica (Coordinadora, comunicación personal, 25 de agosto del 2025)

En la narrativa de la coordinadora sobre el contenido del código de convivencia se logran identificar algunas de las dimensiones que según Giménez-Romero (2009) constituyen la convivencia, las cuales son; la relacional, normativa, axiológica, participativa, comunicacional, conflictual, actitudinal e identitaria. La coordinadora enuncia la dimensión axiológica y normativa, hace énfasis reiterado en la necesidad de "respetar" normas concretas en espacios específicos, como, por ejemplo, el comedor, las prendas y las figuras de autoridad.

En cuanto a la dimensión conflictual de la convivencia, la coordinadora señala que la resolución de conflictos y la comunicación asertiva son acciones fundamentales, ya que estas acciones permiten a los adolescentes aprender a comunicar, escuchar, negociar y reconocer al otro como un sujeto legítimo. Lo anterior, es respaldado por Giménez-Romero (2009) quien explica que el conflicto no debe verse como una amenaza externa que debe eliminarse, ya que la convivencia no implica la ausencia de conflictos, sino su regulación pacífica y constructiva, lo que podría resultar en el fortalecimiento de las relaciones entre pares a partir del reconocimiento y aceptación de las diferencias. En relación con la dimensión identitaria, esta no se explicita en el relato de la coordinadora; situación que, según Giménez-Romero (2009), limita la posibilidad de que los sujetos construyan una identidad colectiva que les permita reconocerse como parte de una comunidad. Además, se debe señalar que un elemento que puede dificultar el reconocimiento como grupo es la transitoriedad de los adolescentes en la institución.

Sobre la dimensión actitudinal y comunicacional, la coordinadora resalta que para que haya una convivencia armónica es necesario el trato con respeto hacia el otro y que, para lograr ese trato respetuoso, se implementa la “línea de desarrollo integral” como estrategia educativa orientada a promover valores como la tolerancia y la empatía. No obstante, la línea de desarrollo es referida como un espacio para “abrirles la mente”, lo que resulta una expresión adultocéntrica que posiciona al sujeto como un receptor pasivo

reduciendo la complejidad de lo que implica una interacción social entre pares adolescentes en un contexto institucional con normas, rutinas e historias de vidas con situaciones adversas.

La perspectiva adultocéntrica, reconoce en menor medida la participación de los sujetos en la convivencia, así, se posiciona a los adolescentes como receptores, cumplidores de unos códigos normativos para el fortalecimiento de la convivencia, lo cual limita su capacidad de agencia. Según Giménez-Romero (2009) esta dimensión implica la presencia en los ámbitos decisorios, el sentimiento de “ser parte de” y la implicación en la vida social conjunta. Sin embargo, cuando no existen estos espacios, la convivencia se convierte en un marco impuesto, cercano a la coexistencia regulada.

De acuerdo a lo anterior, se puede decir que, para que haya una convivencia, esta debe posibilitar relaciones democráticas y de participación. Lo anterior debido a que, la vida en común no puede reducirse al cumplimiento de normas, sino que requiere participación, reconocimiento mutuo y corresponsabilidad entre quienes comparten un espacio. En este contexto, la democracia, entendida más allá de un sistema político, se expresa en las relaciones cuando las personas son escuchadas, tienen voz en las decisiones que les afectan y participan en la construcción de acuerdos. Como plantea Rincón (2012), la convivencia democrática implica deliberación, regulación pacífica de los conflictos y respeto por la diversidad, condiciones que permiten transformar la diferencia en una oportunidad de aprendizaje colectivo.

El concepto de “convivencia armónica", enunciado por la coordinadora, señala una perspectiva epistemológica en la que se reconocen las relaciones entre pares, pero desde la armonía. A medida que la coordinadora explicó el medio para construir la convivencia armónica, esta se convirtió en un ideal alcanzable principalmente a través de la interiorización y el cumplimiento de normas establecidas en el código de ética de la Fundación, generando así una tensión teórica respecto al conflicto, la participación, lo identitario, lo normativo, lo axiológico y otras dimensiones necesarias para la construcción de una convivencia.

Es decir, entender la convivencia como el aprendizaje o la obediencia de un conjunto de normas establecidas en un código de ética se ubica en una práctica disciplinaria y reguladora. Esa mirada deja por fuera la dimensión identitaria, participativa/democrática, que también sostienen la vida en común. Como señalan autores como Giménez-Romero (2009) y Rincón (2012), convivir no se limita a cumplir reglas, sino a reconocer al otro como sujeto legítimo, con voz, emociones y derechos, y a construir con él espacios de participación, deliberación y reconocimiento mutuo.

En definitiva, se puede decir que epistemológicamente, tanto el ICBF como la Fundación Hogar del Niño se sustentan en un modelo de conocimiento y acción de corte jurídico-protector, en el que el adolescente es concebido como un sujeto en condición de vulneración frente al cual la intervención se dirige prioritariamente a la restitución de derechos. Esta epistemología se enmarca en una racionalidad normativa y legalista, que orienta el saber y el hacer institucional hacia el cumplimiento de procedimientos y el restablecimiento formal de garantías, antes que hacía la comprensión de las dinámicas afectivas, relacionales y subjetivas que configuran la experiencia adolescente en contextos de institucionalización.

En este marco, el conocimiento que organiza la acción restaurativa se produce desde una lógica donde el sujeto es interpretado a partir de categorías jurídicas y administrativas, y no desde su condición relacional y emocional. Por ello, los vínculos afectivos entre pares no son reconocidos como parte constitutiva del proceso de desarrollo ni como un componente epistémico relevante dentro del PARD; se mencionan de manera tangencial, subordinados a la noción de “red de apoyo” orientada al fortalecimiento de las habilidades parentales.

En la Fundación Hogar del Niño, este posicionamiento epistemológico se expresa en la noción de “convivencia armónica”, entendida como un ideal regulador sustentado en el cumplimiento de normas y en la interiorización de valores prescritos. Aunque enuncia la relación con los otros, lo hace desde un paradigma disciplinario, donde la

convivencia se concibe como un mecanismo de control y no como un espacio de producción de sentido, identidad o participación. Así, la epistemología aquí se configura dentro de una racionalidad jurídica y normativa, que privilegia la restitución legal del derecho por encima del reconocimiento del adolescente como sujeto, relacional y afectivo, invisibilizando la dimensión vincular como fuente legítima de conocimiento y desarrollo.

5.3.2 Sobre lo conceptual

5.3.2.1 Adolescencia

En este apartado se consideró pertinente indagar en la PYIC y en el Manual Técnico del Bienestar Familiar las definiciones relacionadas con la adolescencia como etapa de la trayectoria vital en la que se encuentran los sujetos participantes de la investigación. En coherencia con ello, se le preguntó a la coordinadora si la PYIC incluía algún marco conceptual, glosario o apartado de definiciones; ante esto, respondió lo siguiente,

> Definiciones, no. Si ustedes gustan, puedo leerles todo lo que tiene que ver con eso. Luego lo hablamos a nivel individual, a nivel microsistema, macrosistema y exosistema. Hacemos una conceptualización, que es como que recibimos chicos de tal edad a tal edad. (Coordinadora, comunicación personal, 25 de agosto del 2025)

Según la coordinadora, la PYIC no contempla un marco que defina a la adolescencia, sin embargo, en la Política Nacional de Infancia y Adolescencia del año 2018-2030 se hace un abordaje extenso sobre lo que implica ser adolescente en Colombia. En ese documento, se advierte que infancia y adolescencia deben comprenderse como categorías producto de una construcción social, histórica y cultural, que se modifican según el contexto y la época. Además, afirman que cada NNA son ciudadanos y sujetos de derechos que se caracterizan por la pluralidad y diversidad. Sin embargo, en la Fundación, más que una definición, se cuenta con una caracterización o perfil del adolescente que ingresa a las instituciones de protección, es decir, optan por una conceptualización que tiene en cuenta su rango de edad y condiciones de

procedencia. Sin embargo, González (2019) advierte que, para reconocer a los adolescentes en su integralidad, es necesario considerarlos más allá del rango etario, es decir, que se reconozca de manera amplia los cambios que se atraviesan en esta etapa.

Lo anterior implica que la comprensión del sujeto adolescente, según la Fundación, se refiere a un criterio etario y normativo, que lo ubica como titular de derechos cuya protección y restablecimiento deben garantizarse dentro de los marcos administrativos y legales vigentes. No obstante, esta perspectiva deja de lado una comprensión más amplia y compleja de la adolescencia, que considere las dimensiones sociológicas, antropológicas y psicológicas implicadas en la construcción del sujeto. Desde este ángulo restringido, el adolescente es visto como objeto de intervención institucional y no como actor social que atraviesa un proceso de construcción de sentido, identidad y pertenencia.

Así, la ausencia de un marco conceptual más amplio en la Fundación podría generar dificultades al centrar la adolescencia a una categoría jurídica, pues impediría reconocer que el tránsito adolescente es también un proceso de socialización y diferenciación, donde los vínculos entre pares desempeñan un papel esencial en la configuración del yo y en la resolución de la crisis de identidad (Le Breton, 2012). En ausencia de una concepción que abarque más ámbitos de la adolescencia, el modelo de atención corre el riesgo de reducir la experiencia adolescente a una categoría administrativa y no existencial. Así, comprender la adolescencia únicamente en términos legales impide captar la dimensión simbólica y afectiva que sustenta la interacción entre pares, donde se gestan los aprendizajes más significativos en torno a la confianza, la pertenencia y la identidad.

5.3.2.2 Vínculos afectivos

La Fundación Hogar del Niño no presenta en los documentos consultados una definición explícita de los vínculos afectivos que contemple las relaciones entre pares. Sin embargo, al consultarle a la coordinadora sobre este concepto, ella mencionó un

aspecto en el que los vínculos se reconocen únicamente en función del rol que desempeñan dentro del proceso institucional del adolescente; es decir, se valoran desde la lógica de la institución y no desde la relevancia que estos lazos tienen para los propios adolescentes. Al respecto, la coordinadora expresó lo siguiente:

> Es muy importante que ellos [se refiere a los adolescentes] tengan una buena relación, en este espacio nosotros podemos observar por lo menos las condiciones en las que se encuentra el muchacho. (...) todo lo que tiene que ver con un perfil positivo. Si el usuario tiene mayor interacción con los muchachos que están haciendo las cosas bien, o si, por el contrario, se encamina hacia los usuarios que todavía no están tan centrados en su proceso. (Coordinadora, comunicación personal, 25 de agosto del 2025)

Según lo anterior, el vínculo entre adolescentes se centraría en la idea de "buena relación" como indicador observable o un criterio conductual, con un énfasis en el carácter normativo de las interacciones entre pares, más que a una dimensión relacional o socioafectiva. Lo anterior es sustentado en la medida en la que la coordinadora, en su relato, resalta la importancia de que los adolescentes se relacionen con aquellos que "están haciendo las cosas bien", mientras que relacionarse con quienes "todavía no están tan centrados en su proceso" aparece como un riesgo. Así, la relación entre pares se vuelve un medio de carácter regulador.

De esta forma, el vínculo entre pares en la institución se asemejaría a lo que Pichón-Rivière (1991) describe como un vínculo de carácter instrumental u operativo, mediado por objetivos concretos que se inscriben en el contexto institucional y que priorizan la disciplina y el orden sobre otras dimensiones del lazo afectivo. La coordinadora refuerza esta idea de relaciones instrumentales a partir de la explicación de lo que implica ser líder dentro de la institución. Sobre esto afirma lo siguiente,

> Si usted es el líder, usted tiene que funcionar y hacer que los otros funcionen. Y fuera de eso tiene que participar. Deja que ella se mitiga, que este niño está haciendo por lo menos otras cosas y él sepa que tiene esa responsabilidad de hacer que su grupo funcione. O

sea, que las características deberían como que no se porte bien. (Coordinadora, comunicación personal, 25 de agosto del 2025)

Ser líder dentro de la institución implica, principalmente, participar en las actividades y constituirse en un referente del comportamiento para los demás. Este rol de liderazgo adquiere un carácter correctivo, en tanto el adolescente líder asume la responsabilidad de velar por que sus compañeros cumplan con las normas y disposiciones establecidas. De acuerdo con lo anterior, Sarasa-Camacho (2022) denomina esa manera de abordar el relacionamiento entre pares como el "desaprovechamiento" del potencial protector del grupo de pares en los contextos de institucionalización, ya que, en lugar de reconocer a los adolescentes como agentes capaces de construir vínculos significativos, la institución tiende a normativizar sus interacciones y a traducir el liderazgo en un rol instrumental al servicio del orden institucional. De ahí que la figura del líder se convierta en una extensión de la lógica disciplinaria, en lugar de ser un referente que fortalezca el apoyo mutuo y la identidad compartida.

De otro lado, el relacionamiento entre pares es narrado por los adolescentes de la siguiente manera,

Yo vine a hacer un proceso. Yo vine solo, me voy solo. ¿Sí me entiende? Yo no trato de convivir con personas como a tomarle un cariño especial porque yo sé que en algún momento yo me voy, cojo mi rumbo y él coge el suyo (...) en este momento yo solamente sé que son mis <<compañeros de proceso>>. (H. Escobar, comunicación personal, 30 de abril del 2025)

Hay algunos que llegan hoy y también se van yendo me entiende, entonces uno como que con eso como que no, o sea, yo le hablo a ellos y tan yo digo, "Ah, pues si nos encontramos en la calle pues normal". Pero ellos se van y pues ya es la vida de ellos y la mía. (J. Berrio, comunicación personal, 30 de abril del 2025)

En sus relatos, no se describen características propias de un vínculo afectivo, sino de una relación "estratégica", en tanto que permite la adaptación y el logro de objetivos

del PARD en el marco de una convivencia institucional. La institución configura un marco en el que los adolescentes apropian la idea de que sus interacciones son útiles para alinear su comportamiento con los objetivos institucionales. De este modo, la categoría de “compañero de proceso” refleja la manera en que las relaciones se convierten en un recurso para adaptarse al modelo institucional, más que una oportunidad espontánea para el reconocimiento mutuo.

Es decir, los adolescentes comprenden su paso por la institución como un proceso eminentemente individual, en el que cada uno persigue metas propias sin contemplar la construcción de vínculos afectivos y significativos, dado el carácter pasajero de su estancia. En coherencia con el discurso institucional, que privilegia una racionalidad normativa y controladora de los procedimientos por encima de la comprensión de las dinámicas afectivas, relacionales y subjetivas entre los jóvenes, los vínculos entre pares se configuran como relaciones transitorias e instrumentales, funcionales al contexto institucional y orientadas principalmente a la adaptación a sus normas y prácticas. De este modo, las relaciones entre los adolescentes se caracterizan por la ausencia de proyección y compromiso afectivo, y se centran más en el cumplimiento de expectativas y logros institucionales que en la afinidad o el cuidado mutuo.

5.3.2.3 Sobre lo metodológico

Se consideró importante explorar si dentro de los fundamentos metodológicos en los que se organiza el proceso de atención para el PARD, se hace referencia a los vínculos afectivos entre pares y sobre el particular la coordinadora manifestó:

> Trabajamos el buen trato, la sana convivencia. Trabajamos todo lo que tiene que ver con sexualidad, factores de riesgo y salud mental, ¿cierto? Entonces, todos estos temas les dan el insumo a los muchachos para poder entender por qué estamos acá, por qué debemos relacionarnos todos de buena manera. (Coordinadora, comunicación personal, 25 de agosto del 2025)

En el relato de la coordinadora, cuando menciona que trabajan el “buen trato”, la “sana convivencia” y la educación en torno a la sexualidad o la salud mental, como medio para fomentar las relaciones entre pares, deja en evidencia que la institución opta por una perspectiva pedagógica y preventiva que aporta insumos a los adolescentes para comprender las dinámicas del contexto de institucionalización. Por ejemplo, dirigirse al otro con respeto, como acto básico para la convivencia con el otro, más no para un involucramiento afectivo.

Por otro lado, la coordinadora explicó que, para fomentar el relacionamiento entre pares, tienen espacios como el “encuentro de la mañana”, el “buzón de sugerencias” y el “círculo”, así lo expresa,

> Nosotros tenemos buzón de sugerencias, ellos lo pueden llenar todos los días y nosotros lo revisamos una vez a la semana para mirar cuántas sugerencias colocaron. También tenemos los espacios de expresión emocional que se hacen en horas de la mañana (…) También hay otro espacio que se llama los círculos. Por lo menos donde se evidencia en el grupo de acogida una situación. Entonces el formador hace el llamado al círculo y entre todos resuelven el conflicto. (Coordinadora, comunicación personal, 25 de agosto del 2025)

Estos espacios en la lógica institucional funcionan como canales de comunicación con los adolescentes y espacios en los que ellos pueden encontrarse y trabajar alrededor de un determinado tema, como sería la expresión de sentimientos o la oportunidad de sugerir algo para cambiar. Sin embargo, como se mencionó en apartados anteriores, estas actividades, para los adolescentes, no representen encuentros significativos, por el contrario, cuando hacen referencia a estas actividades, ellos las consideran como estructurantes de la rutina por cumplir para poder tener un buen proceso, más que como un espacio para el encuentro significativo, íntimo o cercano con el otro.

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, se puede decir que en el marco epistemológico, conceptual y metodológico de la Fundación no se encontraron claros referentes de la forma en que abordan los vínculos durante la adolescencia. Una de las tensiones presentes en el abordaje de la adolescencia radica en que, mientras la Política

Nacional de Infancia y Adolescencia reconoce a los adolescentes como sujetos con agencia y como ciudadanos, en los marcos conceptuales de la Fundación esta etapa se asume como un estado de riesgo o a un rango etario.

La referencia que hace la política de infancia y adolescencia a la ciudadanía es importante, pues como plantea Rincón (2012), la ciudadanía se vincula al ejercicio de la democracia, los derechos, el conflicto y la convivencia. En este sentido, reconocer a los adolescentes como ciudadanos, es reconocerlos como pertenecientes a una comunidad política y con una capacidad de autodeterminación, de acción y de transformación que posibilita generar cambios. No obstante, al no reconocer la agencia del adolescente, las instituciones de protección reproducen sesgos que limitan el ejercicio pleno de la ciudadanía y dificultan los procesos de formación ciudadana en este grupo poblacional.

En la PYIC, las relaciones entre pares son entendidas dentro de la lógica de una convivencia institucional, concebida principalmente como un medio de adaptación y de cumplimiento de los objetivos del PARD, sin que ello suponga necesariamente un involucramiento afectivo entre los adolescentes. Esta limitación se refuerza en los lineamientos que estructuran el proceso de atención, ya que no definen de manera amplia y detallada el lugar que ocupan los pares dentro del PARD. No obstante, los adolescentes, en sus narrativas, reconocen la presencia de “compañeros de proceso”, lo que muestra que, en lugar de configurarse como vínculos afectivos, las relaciones entre pares adquieren un carácter funcional y se inscriben en la categoría de convivencia regulada que la Fundación propone en su marco epistemológico, conceptual y metodológico.

Lo anterior permite evidenciar que, aunque entre los adolescentes no se desarrolla un involucramiento afectivo profundo ni una conexión emocional estable, sí existe un reconocimiento del otro. Este reconocimiento posiciona a sus compañeros como “compañeros de proceso”, cuya presencia influye y acompaña la permanencia en el PARD. Esto implica que, si bien la noción de convivencia promovida por la Fundación opera en la práctica como una estrategia de disciplinamiento, las narrativas de los

adolescentes revelan otras dimensiones, como el valor que otorgan al reconocimiento de sus pares.

En línea con lo señalado por Rincón (2012), este reconocimiento los inscribe en una red de relaciones interhumanas de diverso carácter, definidas por la dimensión espacial y por el tipo de vínculo que se construye. En este sentido, el reconocimiento que los adolescentes hacen de sus pares se acerca más a un reconocimiento social, en tanto se valoran las capacidades, cualidades o aportes individuales que cada uno puede brindar al proceso del otro, más que a un reconocimiento de tipo afectivo o jurídico (Honneth 1997)

5.4 Juntos, pero no revueltos

En este capítulo se aborda el objetivo de identificar la relación entre los vínculos afectivos entre pares de los adolescentes y su experiencia de estancia en la fundación Hogar del Niño. Para este apartado se tendrán en cuenta los relatos de Jhonatan, Sergio, Manrique y Henry, los cuales fueron recogidos a través de las técnicas de grupo focal y entrevista a profundidad, respectivamente. Este análisis se aborda desde la perspectiva de Blanco *et al.* (2005), y Pichón-Rivière (1991) quienes identifican y clasifican distintos tipos de vínculos y de grupos como los primarios, secundarios, formales e informales y explican que cada uno de ellos establece marcos específicos de interacción, normas y expectativas que configuran el modo en que las personas se vinculan y participan en la vida.

A partir de la narrativa de Sergio, se evidencia que los adolescentes vinculan la relación con sus pares al tiempo de permanencia en la institución. Sergio afirmó lo siguiente, (comunicación personal, 20 abril del 2025) “los compañeros aquí influyen bastante porque si hay un compañero que lo influye a lo negativo, usted también le va a ir mal y se va a quedar más tiempo”. En el relato de Sergio, hay una interpretación sobre el impacto del comportamiento de los otros, en el proceso que está llevando y la permanencia en la institución. En este contexto, el relacionamiento entre pares, no es

neutral, por el contrario, obedece a motivaciones, intereses y estrategias para el alcance de una meta, salir de la institución.

Blanco *et al.* (2005) sostienen que “el grupo es el escenario primordial de la influencia” (p. 16), y que todo lo que ocurre cuando una persona entra a formar parte de un grupo se enmarca en los denominados fenómenos de influencia. Kelman (1982, citado en Blanco *et al.,* 2005), entienden la influencia como “un cambio de comportamiento resultado de la inducción proveniente de otra persona o grupo a quien consideramos el agente de influencia” (p. 16). En este sentido, el relato de Sergio ilustra cómo los adolescentes en la institución conviven en un espacio compartido y se ven afectados emocional, conductual y simbólicamente por las dinámicas del grupo de pares.

De otro lado, en la narrativa de Sergio se hace evidente la noción de grupo, entendida, según Pichón-Rivière (1991), como una unidad dinámica que moldea y transforma las experiencias. En este contexto, la experiencia de vínculo con los pares está mediada por un componente normativo institucional, donde los adolescentes, a través de la interacción cotidiana, comprenden que el cumplimiento de las reglas y la adaptación al entorno dependen en gran medida de la influencia ejercida por sus compañeros.

Esto deja ver que, las relaciones entre pares en la institución funcionan como un medio de socialización y como un mecanismo de control social que regula el comportamiento y las expectativas dentro del grupo. De esta manera, el relato de Sergio sobre sus pares puede interpretarse como una forma de aprendizaje social, en la que el grupo se convierte en una medida de evaluación moral y de adecuación al entorno institucional, más no en un vínculo. Es decir, los compañeros afectan el comportamiento individual y las relaciones de cada individuo con el sistema institucional.

Asimismo, los adolescentes reconocen la existencia de dificultades en las relaciones entre pares dentro de la institución, señalando que la convivencia está

atravesada por tensiones en las que el conflicto emerge como un componente inherente a sus interacciones, según lo relatan,

> Con compañeros pues a veces la convivencia no es tan fácil así que digamos, hay gente que tolera, hay gente que tiene cambios de estado de ánimo, entonces todo eso se junta a veces, hay como un revoltijo ahí de emociones, a veces uno se levanta ofendido, otros se levantan bien y unos afectan a otro y todo eso, también hay malas compañías, pero uno sabe con quién juntarse y uno sabe también lo que está haciendo. (S. Manrique, comunicación personal, 30 abril del 2025)
>
> La relación con mis compañeros yo la describiría bien, pues con los de mi alojamiento bien. Uno no todo el tiempo va a estar bien con ellos y he tenido malentendidos uno que, con otro, pero pues yo soy una persona de las cuales me gusta arreglar las cosas. (H. Escobar, comunicación personal, 9 abril del 2025)

Según Pichón-Rivière (1991), el modo en que las personas se relacionan está profundamente determinado por los contextos en los que se configuran dichas relaciones. En el caso de los adolescentes institucionalizados, compartir un espacio con otros adolescentes en condiciones similares, pero con historias de vida distintas, posibilita formas específicas de relacionamiento que no siempre se basan en la espontaneidad o la afinidad emocional, sino en necesidades adaptativas propias del entorno.

La forma en que Henry describe las relaciones con sus pares dentro de la institución difiere de manera significativa de la manera en que relata los vínculos que establece con sus pares fuera de ella. Los vínculos referidos por Henry fuera de la institución se caracterizaban principalmente por momentos de diversión y pasatiempos, destacando la compañía de sus amigos sin mencionar mayores tensiones o conflictos. Sin embargo, dentro de la institución, el relato cambia y resalta cómo las interacciones dentro del grupo de pares son marcadas por el conflicto.

Lo anterior deja ver que el relacionamiento entre pares en la institución se asemeja más a un relacionamiento instrumental u operativo, como lo dice Pichón-Rivière (1991), el cual está mediado por objetivos concretos dentro del entorno institucional, como la permanencia y el tiempo que dura el proceso para cada adolescente. Así, en el contexto de la Fundación, el grupo se organiza como un espacio en el que cada miembro hace parte de una dinámica grupal que lo influencia y transforma su subjetividad. El grupo tiene una fuerza directamente ligada al objetivo común de la institución, el cumplimiento, acompañamiento y egreso del adolescente según sea su PARD.

Ahora bien, aunque las relaciones entre pares que se construyen en el medio institucional responden en gran medida a una lógica instrumental, es decir, relaciones mediadas por la necesidad de compartir un espacio, cumplir normas o avanzar en el proceso administrativo, esto no implica la ausencia de interacción entre los sujetos. Por el contrario, ya sea desde un relacionamiento funcional o desde una conexión afectiva, la convivencia siempre supone algún tipo de relación entre dos o más personas. En este sentido, la relación instrumental no es neutral frente a la convivencia, pues puede tanto facilitarla como dificultarla.

Sobre las interacciones que se dan dentro de la institución, los adolescentes manifiestan lo siguiente,

> Yo con mis compañeros sí me he pegado [se refiere a pelear] algunas veces, (...) yo era uno de los que yo veía que llegaba alguien nuevo y yo "Ah, pues mano si se va a ir, pues váyase" (...) antes yo no tenía nadie que me dijera, "No, manito, hace las cosas bien", relájate, pensá. En cambio, ahora sí hay más gente [se refiere a compañeros nuevos] que dice "Mira que en la calle está pasando esto y esto y esto." Y ayer pasó algo de esto y esto en tu barrio, entonces, relájate. (J. Berrio, comunicación personal, 30 de abril del 2025)
>
> Esto cambió mucho porque yo la vez pasada que estuve aquí, usted llegaba y los menores de una, eran montando el rostro y hablándole feo, entonces usted por ley tenía que pelear porque si no se la montaban era a usted. (S. Manrique, comunicación personal, 30 de abril del 2025)

En las narraciones de Jhonatan y Sergio se puede observar cómo la convivencia dentro del contexto institucional no es estática ni homogénea, sino que se transforma a partir de las experiencias, las normas de interacción, el reconocimiento del otro y la historia personal. Según Giménez-Romero (2009), la convivencia implica interacción, aprendizaje mutuo, reconocimiento, regulación del conflicto y establecimiento de normas comunes. En ese sentido, los relatos de ambos adolescentes reflejan una transición desde formas de hostilidad o coexistencia hacia una experiencia de convivencia.

Jhonatan, al reconocer que anteriormente rechazaba a los recién llegados, muestra cómo predominaba en él una lógica de desconfianza, marcada por la impermanencia de los pares y una actitud defensiva ante el otro. Sin embargo, su narrativa también deja ver una transformación ya que ahora identifica en su entorno personas que lo invitan a reflexionar, a calmarse, a mirar la realidad más allá del encierro, lo cual refleja una forma de reconocimiento mutuo y acompañamiento emocional.

Por su parte, Sergio recuerda que, en una experiencia institucional anterior, la interacción con los compañeros estaba basada en el enfrentamiento, según él (comunicación personal, 30 abril del 2025) “uno por ley tenía que pelear”. Esto remite a una forma de hostilidad, es decir, lo que prevalece es la necesidad de defensa frente a un entorno que se vive como agresivo. Ambos relatos permiten identificar que la convivencia, tal como lo plantea Giménez-Romero (2009), no es una condición dada, sino un proceso en construcción, marcado por tensiones, cambios y aprendizajes. Si bien las relaciones entre pares, en este contexto, no necesariamente son afectivas en todos los casos, sí emergen formas de interacción donde puede ser posible la confianza, el respeto y la contención. De esta manera lo posibilitan Henry y Sergio, al afirmar lo siguiente sobre el relacionamiento con compañeros de la institución,

> Eh pues yo la describiría bien, pues con los de mi alojamiento bien (...) pues con el compañero que yo más tengo confianza es con Daniel, un compañero que no hace mucho llegó, pero durante el tiempo que yo llevo conviviendo con él, o sea, yo siento que es una buena persona, un buen compañero (...) yo también le he contado, pero pues son cosas que quedan ahí. ¿Sí me entiende? Son cosas que no salen a la luz o digamos que él se

ponga a contarle a tal persona o así, no, eso me gusta de él, que es reservado. (H. Escobar, comunicación personal, 9 de abril de 2025).

Yo digo que depende, ¿no? de las personas, porque a veces uno hace socitos [se refiere a amigos] y uno después dice 'sí, en la calle nos pillamos y todo eso', uno se relaciona bien con ellos y la lleva en los mejores ¿no?, yo creo que uno también hace amistad acá, uno no sabe en la calle si el otro le va a ayudar con algo." (S. Manrique, comunicación personal, 30 de abril del 2025)

Según lo que narra Sergio, hay una tensión entre la valoración de la relación creada con sus compañeros y la duda sobre su continuidad fuera del espacio institucional. Lo anterior sugiere que, si bien las relaciones dentro de la institución pueden tener tintes de conexión amistosa, su legitimidad o proyección más allá del encierro permanece cuestionada.

Se puede decir que la experiencia de estadía de los adolescentes está vinculada a la convivencia y las relaciones que construyen con sus "compañeros de proceso". Blanco *et al.* (2005), plantea que para que sea posible la construcción de un vínculo significativo en un grupo, se debe tener en cuenta las posibilidades de expresión emocional y de integración que el grupo y el medio facilitan. No obstante, como se mostró a lo largo del apartado, la medida de protección y el espacio institucional no logran recolectar las condiciones para que la cercanía emocional entre pares pueda ser posible.

Así, la convivencia configura el tipo de relación, pues define el modo en que los adolescentes se posicionan frente a los otros, sin embargo, el tiempo y la convivencia no son condiciones suficientes para construir un vínculo afectivo dentro de la institución. Aunque sus experiencias de estadía están atravesadas por la convivencia grupal, esta no se traduce necesariamente en relaciones significativas o sostenidas en el tiempo. Esto sugiere que compartir un espacio por un determinado tiempo, no garantiza la construcción de vínculos afectivos, ya que, para esto, se requiere de condiciones psicoafectivas específicas que, al parecer, no siempre están presentes o no logran concretarse de manera efectiva en el contexto institucional.

No obstante, sería un error asumir de forma absoluta que en este contexto no emergen interacciones genuinas. Negar toda posibilidad de afecto sería desconocer la complejidad y ambigüedad de las relaciones humanas, incluso en escenarios regulados. Al menos uno de los tres adolescentes entrevistados narró haber construido una relación de confianza con un compañero, basada en la intimidad de compartir aspectos de su historia personal y familiar. Lo anterior no debe entenderse como una carencia o un aspecto negativo, por el contrario, forma parte de la experiencia de los adolescentes; ya que como mencionan Larrosa (2010) y Dubet (2010), las experiencias de Henry, Jhonatan y Sergio, permiten comprender cómo elaboran los vestigios de vinculación a partir de su historia emocional, su lugar dentro de la institución y los vínculos previos vividos en otros contextos como la familia, la escuela o el barrio. Así, estas relaciones, marcadas más por la convivencia que por la intimidad afectiva, se configuran como expresiones posibles del vínculo en un entorno regido por normas, tiempos y roles predeterminados.

Se podría decir que, las instituciones de protección no son escenarios homogéneos ni cerrados al afecto, sino espacios donde se presentan en interacción la tensión, la lógica instrumental y jurídica, los gestos relacionales que se acercan a un vínculo afectivo. Por tanto, las relaciones entre adolescentes deben reconocerse como formas situadas de relación, que les permiten sostenerse en un entorno que ellos leen como limitante porque conllevan separaciones y ausencias de sus entornos familiares, de modo que, estas relaciones transitorias en la convivencia son formas posibles de afectividad en contextos institucionales de protección.

6. CONCLUSIONES

Del análisis de los vínculos entre pares, basado en la experiencia de los adolescentes, se evidencia que durante su permanencia en la institución no logran construir vínculos afectivos significativos. Esta situación se relaciona tanto con sus trayectorias personales como con el enfoque institucional, especialmente con la forma en que la entidad define y ejecuta los procesos de intervención orientados al restablecimiento de sus derechos.

La pregunta por los vínculos entre pares de los adolescentes y la relación con la experiencia de su estadía en la institución evidenció que, para ellos, la Fundación representa un espacio de separación respecto a su familia. Además, debido a las condiciones espaciales y a la organización institucional, no se favorece la construcción de afectos, sino el cumplimiento de una disciplina entendida como una estrategia para lograr la pronta salida. En este sentido, se confirma lo señalado por el estudio de Barrientos-Santillán *et al.* (2019), quienes sostienen que los adolescentes permanecen en la institución con el propósito de cumplir una medida, más no con una meta orientada a su desarrollo personal.

Los adolescentes reconocen vínculos afectivos en el ámbito familiar porque han sentido el cuidado, la camaradería, el reconocimiento, la preocupación de abuelos, hermanos y parientes por afinidad. Destacándose un asunto de importancia para la comprensión e intervención familiar, que el vínculo no necesariamente pasa por el parentesco consanguíneo y sí por la elección del que se considera cercano afectivamente. La expectativa sobre los progenitores, como fuente de afecto y vínculos primarios pierde peso, al encontrar que su ausencia no conlleva una experiencia de falta para el sujeto, siempre y cuando las personas adultas que le acompañen en este momento vital proporcionen contención, seguridad y confianza.

El internamiento en la institución es narrado como una experiencia obligada, que se espera resolver pronto y para lo cual se está dispuesto a acoger la normativa

institucional, así no le encuentren sentido. A diferencia del vínculo con la familia o los amigos, en la institución se refiere la convivencia como la expresión de las interacciones, orientadas por jerarquías, rutinas, normas y recompensas. No median la confianza y reciprocidad que los adolescentes encuentran en la familia. En la institución coinciden con pares con los que comparten un espacio, con los que no desarrollan cercanía y afecto.

Ahora bien, considerando que la convivencia, según Giménez-Romero (2009), implica interacción, aprendizaje mutuo, reconocimiento, regulación del conflicto y establecimiento de normas comunes, lo que se observa en las narrativas de los adolescentes se asemeja más a una coexistencia. Es decir, comparten un mismo espacio físico, pero no logran construir vínculos significativos ni relaciones basadas en la confianza. Esta coexistencia, además de estar regida por el cumplimiento de normas institucionales, presenta momentos de ruptura durante las franjas de tiempo libre, en los cuales los adolescentes experimentan disfrute y cierta complicidad, aunque estos episodios no se traducen necesariamente en la formación de una convivencia.

Su relato sobre el tiempo de permanencia en la institución se articula en torno a la subordinación, la desconexión y la transformación de los lazos que hasta entonces se consideraban fundamentales. Sin embargo, estas experiencias no son narradas desde la carencia, sino desde una reflexión que evidencia el reconocimiento de decisiones que los alejaron de su bienestar y los condujeron a escenarios de distanciamiento familiar. Más que elecciones plenamente conscientes o racionales, estas conductas, aunque dolorosas y confrontativas, expresan la búsqueda de un propósito propio y la necesidad de relacionarse con el mundo más allá de las estructuras y referencias del mundo adulto, uno de los retos centrales de la adolescencia.

Por otro lado, la narrativa de los adolescentes sobre el modelo de atención evidenció que su experiencia de estancia está mediada por la convivencia institucional, el contexto legal, jurídico, normativo y disposiciones administrativas que se entrelazan con su historia personal, que se concreta en rutinas y mecanismos de disciplinamiento

que, si bien buscan garantizar el orden y el control, terminan por restringir la autonomía y limitar temporalmente su capacidad de agencia. En consecuencia, el modelo institucional tiende a concebir al adolescente no como un sujeto de derechos con necesidades particulares, sino como un sujeto que debe ser conducido, organizado y moldeado para reinsertarse en la sociedad bajo los parámetros de un comportamiento "resocializado", ajustado a las prescripciones y al orden establecido. Lo anterior tiene como efecto que los adolescentes perciben el espacio institucional como un entorno distinto al hogar, ya que pierden la posibilidad de realizar acciones cotidianas que antes ejercían con libertad y que ahora están sujetas a normas y rutinas estrictamente establecidas.

De otro lado, la perspectiva epistemológica de la Fundación y del ICBF (2021), presentan ambigüedades al momento de ubicar a los "amigos" dentro del PARD, pues las expectativas que se ponen sobre este grupo no corresponden al papel de los pares adolescentes para esta etapa vital. Lo mismo ocurre con el concepto de los vínculos afectivos, ya que no son concebidos como lazos afectivos con un valor en sí mismos, sino como relaciones instrumentales y normativas.

La narrativa institucional asocia las "buenas relaciones" con la capacidad de adaptación al contexto, el cumplimiento de normas y la interiorización de un perfil positivo, lo que evidencia una lógica adultocéntrica y disciplinaria. En este marco, los adolescentes no se reconocen como amigos ni como sujetos de vínculos afectivos significativos, sino como "compañeros de proceso", una categoría que alude a la transitoriedad de las relaciones, al cumplimiento de rutinas compartidas y a la adaptación a las reglas institucionales. Esta dinámica se asemeja a una "economía de acciones", donde las interacciones se orientan a lo que es necesario hacer para salir pronto de la institución. En consecuencia, a diferencia del contexto familiar donde la norma y la disciplina se transmiten a través del afecto y la crianza, en la institución las reglas se imponen desde la estructura, separando al adolescente de su medio relacional y afectivo para asegurar su adaptación al orden establecido.

Para el Trabajo Social, resulta fundamental prestar atención a los vínculos afectivos durante la adolescencia, particularmente en contextos de acogimiento residencial. Como se evidenció en la presente investigación, en estas circunstancias los vínculos se configuran como un eje central de la experiencia subjetiva, cuya fragilidad o ruptura afecta de manera directa el sentido de pertenencia, la construcción de la identidad y la capacidad de establecer relaciones de confianza de los adolescentes. De acuerdo con Hernández-Sánchez y Sánchez-Agudelo (2008) y Manrique-Solana (1994), la dimensión afectiva constituye la base del desarrollo humano, en tanto los vínculos operan como el motor de las interacciones sociales y de los procesos de adaptación, crecimiento y convivencia.

En esta perspectiva, comprender cómo los adolescentes viven, resignifican o reconstruyen sus lazos afectivos proporciona al Trabajo Social elementos para reconocer tanto las carencias como las posibilidades emocionales disponibles en su entorno relacional. Adicionalmente, este reconocimiento enriquece el corpus teórico de la disciplina y fortalece la intervención profesional al ubicar la dimensión relacional y afectiva entre pares en un lugar importante de la intervención del trabajo social en el PARD, además sustentada en el desarrollo integral y la vida en comunidad.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguirre-Dávila, E. (2000a). Cambios sociales y prácticas de crianza en la familia colombiana. En E. Aguirre y J. Yánez (Eds.), *Diálogos 1. Discusiones en la psicología contemporánea* (pp. 1–22). Universidad Nacional de Colombia.

Aguirre-Dávila, E. (2000b). Socialización y prácticas de crianza. En E. Aguirre y E. Durán (Eds.), *Socialización: Prácticas de crianza y cuidado de la salud* (pp. 17–92). Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia.

Arango-Calad, C. A. (2003). Los vínculos afectivos y la estructura social: Una reflexión sobre la convivencia desde la red de promoción del buen trato. *Investigación y Desarrollo, 11*(1), 70–103. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26811104

Arroyave-Gómez, M. C. (2020). Construcción del vínculo afectivo en la adolescencia. *Revista Trabajo Social,* (28), 27-37. https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistraso/article/view/343998/20803856

Bakermans-Kranenburg, M. J., Howard, C., Zeanah, C. H., Muhamedrahimov, R. J., Dobrova-Krol, N. A., Van IJzendoorn, M. H., & Juffer, F. (2011). Attachment and Emotional Development in Institutional Care: Characteristics and Catch-Up. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 76*(4), 62-91. https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC4166527/

Ballestero-Izquierdo, A. (2009). Dilemas éticos en Trabajo Social: El modelo de la ley social. *Portularia, 9*(2), 123-131. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3125046

Barrientos-Santillán, E., Muñoz-Elizondo, D., Gallegos-Hernández, F., Salinas-Ortiz, L., Resines de la Garza, M. T., y Alvarado-Castro, M. (2019). Infancia institucionalizada. En E. A. Gutiérrez-Leyton (Ed.), *Metodologías cualitativas aplicadas a la investigación en las ciencias sociales* (pp. 39–66). Tyred Editorial.

Berger, P. L., y Luckmann, T. (2006). *La construcción social de la realidad* (S. Zuleta, Trad.). Amorrortu. (Obra original publicada en 1966)

Bernal-Romero, T., y Melendro, M. (2014). Vínculos de adolescentes en medida de restablecimiento de derechos. *Diversitas: Perspectivas en Psicología, 10*(2), 193-206. https://www.redalyc.org/pdf/679/67940023001.pdf

Bestard-Camps, J. (1991). La familia: entre la antropología y la historia. *Papers. Revista de Sociología*, *36*, 79-91. https://papers.uab.cat/article/view/v36-bestard-camps

Bezzecchi, M., Guerrero, C., Scampini, M., Albornoz, P., y Lenta, M. (2025). Sobre los sentidos del cuidado: narrativas de adolescentes con experiencia de vida en situación de calle en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. *Salud Colectiva, 21,* e5401. https://www.scielosp.org/article/scol/2025.v21/e5401/es/

Blanco, A., Caballero, A., y de la Corte, L. (2005). *Psicología de los grupos*. Pearson. https://www.academia.edu/36812141/Psicologia_de_Los_Grupos

Botero-Urquijo, D. A. (2015). Pensar la ciudadanía en forma de agencia: Una apuesta desde el enfoque de las capacidades de Amartya Sen. *Filosofía UIS, 14*(1), 55-72. https://www.redalyc.org/pdf/7602/760281396004.pdf

Bowlby, J. (1986). *Vínculos afectivos: Formación, desarrollo y pérdida*. Ediciones Morata.

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados*. Paidós.

Burgos-Ortiz, N. (2009). Breves reflexiones sobre la investigación cualitativa para la formación del trabajador social. *Palobra,* (10), 68-75. https://revistas.unicartagena.edu.co/index.php/palobra/article/view/142

Bustos, F. (2010). La entrevista como herramienta para una práctica democratizadora de las relaciones sociales: Algunas consideraciones teórico-epistemológicas para el trabajo social. *Millcayac. Anuario de Ciencias Políticas y Sociales,* (8), 197-212. https://bdigital.uncu.edu.ar/5888

Cillero Bruñol, M. (1997). Infancia, autonomía y derechos: una cuestión de principio. *Boletín del Instituto Interamericano del Niño*, *67*(234), 1-13.

Carcelén-Velarde, M., y Martínez, P. (2008). Perspectiva temporal futura en adolescentes institucionalizados. *Revista de Psicología, 26*(2), 255-276. https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92472008000200003

Carvajal-Burbano, A. (2008). *Elementos de investigación social aplicada*. Universidad del Valle. Escuela de Trabajo Social y Desarrollo Humano.

Castañeda-Rojas, D., y Giraldo-Cárdenas, C. (2024). *Infancia abandonada e institucionalizada: Los "hijos del Estado*" [Trabajo de grado, Universidad Tecnológica de Pereira]. Archivo digital. https://repositorio.utp.edu.co/server/api/core/bitstreams/dbf8a8e0-1d7c-47bf-ba76-0b1c4d388a6c/content

Castillo-Barnetche, M. E. (2016). Desde la complicidad entre los hermanos hacia la amistad: El "entre sí de los hermanos". *Revista Letra en Psicoanálisis, 2*(2), 1-11. https://cies-revistas.mx/index.php/Psicoanalisis/article/view/54

Certeau, M. De. (2000). *La invención de lo cotidiano I: Artes de hacer* (A. Pescador, Trad.; L. Giard, Ed.). Universidad Iberoamericana.

Constitución Política de Colombia [Const]. 7 de julio de 1991 (Colombia).

Costa, J. D. Da (2015). *El niño y la construcción de un nuevo vínculo, desde las instituciones* [Tesis de pregrado, Universidad de la República, Uruguay]. Archivo digital. https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/7535

Delgado-Magro, L. (2012). *Infancia y adolescencia en acogimiento residencial: Conductas exteriorizadas–interiorizadas y evaluación del apego* [Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. Archivo digital. https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/117588/ldm1de1.pdf

Dubet, F. (2010). *Sociología de la experiencia*. Amorrortu.

Espinosa-Gallardo, E. M. (2018). *Desarrollo emocional y su relación con las habilidades sociales en los niños acogidos en la sociedad protectora del niño huérfano y abandonado Hogar Santa Marianita de la Ciudad de Ambato* [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica del Ecuador]. Archivo digital. https://es.scribd.com/doc/204672930/ninos-institucionalizados

Fernández-Daza, M. P. y Fernández-Parra, A. (2012). Problemas de comportamiento y competencias psicosociales en niños y adolescentes institucionalizados. *Universitas Psychologica, 12*(3), 797-810. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672013000300012

Fiestas, F., y Ponce, J. (2012). Eficacia de las comunidades terapéuticas en el tratamiento de problemas por uso de sustancias psicoactivas: Una revisión

sistemática. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública, 29*(1), 12–20. https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-625599

Foucault, M. (1964). *Historia de la locura en la época clásica* (J. J. Utrilla, Trad.). Fondo de Cultura Económica.

Gadamer, H. (2010). *Verdad y método II*. Ediciones Sígueme.

Galvis-Serna, E. (2015). Perspectiva Cultural del Desarrollo Infantil en las Instituciones de Protección. *Revista Colombiana de Psicología, 24*(1), 29-46. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0121-54692015000100003&script=sci_arttext

Galvis-Serna, E., Maldonado-Carreño, C., y Molano, A. (2021). Trayectorias del desarrollo infantil en instituciones de protección en Colombia. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad, 20*(1), 31-43. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-69242021000100031&script=sci_arttext

Garazi-Débora. (2016). Experiencia, lenguaje e identidad: algunas notas sobre el concepto de experiencia en la obra de Joan W. Scott. *Trabajos Y Comunicaciones*, (43), e013. https://www.trabajosycomunicaciones.fahce.unlp.edu.ar/article/view/TyC2016n43a13

García-Canal, M. I. (2006). *Espacio y poder: El espacio en la reflexión de Michel Foucault*. Universidad Autónoma Metropolitana.

Gergen, K. J. (2007). *Construccionismo social: aportes para el debate y la práctica*. Ediciones Uniandes.

Giddens, A. (1998). *Sociología* (T. Albero, J. Alborés, A. Balbás, J. A. Olmeda y M. Requena, Trads.). Alianza Editorial. (Obra original publicada en 1989)

Giménez-Romero, C. (2009). *Convivencia: Conceptualización y sugerencias para la praxis*. Observatorio de las Migraciones y de la Convivencia Intercultural de la Ciudad de Madrid, Área de Gobierno de Empleo y Servicios a la Ciudadanía del Ayuntamiento de Madrid.

Goffman, E. (1974). *Manicômio, prisões e conventos*. Editora Perspectiva.

Goffman, E. (2001). *Internados: Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales* (2ª ed., T. L. B. de los Ríos, Trad.). Amorrortu. (Obra original publicada en 1961)

González, M. G. (2019). El sistema de protección integral de la infancia y la adolescencia: Un desafío en construcción. *Revista Cuestión Urbana, 3*(6), 59-65. https://www.academia.edu/114501923/El_Sistema_De_Protecci%C3%B3n_Integral_De_La_Infancia_y_La_Adolescencia_Un_Desaf%C3%ADo_en_Construcci%C3%B3n

González-Cruz, M., y Almaguer-Hidalgo, Y. (2022). Las relaciones intertextuales e intratextuales desde la obra de Nicolás Guillén. *Revista Didasc@lia: didáctica y educación*, *13*(6), 143-158. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8942597.pdf

González-Taborda, M. (2022). *Desarrollo del vínculo afectivo en menores institucionalizados como medida de protección. En busca de lo perdido* [Trabajo de grado de especialización, Universidad de Antioquia]. Archivo igital. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/server/api/core/bitstreams/250ac655-fb8c-4e1b-a56a-83f1f65980c8/content

Hernández-Sánchez, M. L., y Sánchez-Agudelo, F. J. (2008). La dimensión afectiva como base del desarrollo humano: Una reflexión teórica para la intervención en Trabajo Social. *Revista Eleuthera, 2*, 53-72. https://www.redalyc.org/pdf/5859/585961831004.pdf

Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento: Por una gramática moral de los conflictos sociales* (M. Ballesteros, Trad.; G. Vilar, Rev.). Crítica. (Obra original publicada en 1992).

Huerta-Orozco, A. (2018). El sentido de pertenencia y la identidad como determinante de la conducta: Una perspectiva desde el pensamiento complejo. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 9*(16), 83-97. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502018000100083

Husserl, E. (1950). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. Fondo de Cultura Económica.

Husserl, E. (1982). *Investigaciones lógicas I*. Alianza Editorial.

Ibarra-Arreola, P. M. (2013). Infancia y exclusión social: Un análisis de la convivencia en niños institucionalizados en Guadalajara, México. *Ixaya: Revista Universitaria de Desarrollo Social, (4),* 85-102. https://revistaixaya.cucsh.udg.mx/index.php/ixa/article/view/3412/3213

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar [ICBF]. (2021). *Lineamiento técnico: Implementación del modelo de atención a NNA en las modalidades de restablecimiento de derechos* (v1). https://www.icbf.gov.co/lineamiento-tecnico-implementacion-del-modelo-de-atencion-nna-en-las-modalidades-de-restablecimiento

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar [ICBF]. (2023). *Boletín estadístico: Dirección de protección*. https://www.icbf.gov.co/system/files/boletin_direccion_de_proteccion_septiembre_2023.pdf

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar [ICBF]. (s.f.). *¿Qué es?* https://www.icbf.gov.co/instituto

Iorio, J. Di, y Seidman, S. (2012). ¿Por qué encerrados? Saberes y prácticas de niños y niñas institucionalizados. *Teoría y Crítica de la Psicología, 2,* 86–102. https://www.teocripsi.com/ojs/index.php/TCP/article/view/86

Jimeno-Jiménez, M. (2016). Experiencias traumáticas en la infancia y sus consecuencias sobre el desarrollo socio-afectivo y memoria autobiográfica en menores institucionalizados: Comparación con un grupo de control. *Anales de Psicología, 32*(3), 847-856. https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=78326

Katsurada, E., Tanimukai, M., & Akazawa, J. (2017). A study of associations among attachment patterns, maltreatment, and behavior problems in institutionalized children in Japan. *Child Abuse & Neglect, 70,* 274-282. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/28654777/

Krabbendam, L., Sijtsma, H., Crone, E. A., y van Buuren, M. (2024). Trust in adolescence: Development, mechanisms and future directions. *Developmental Cognitive Neuroscience, 69,* 101426. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1878929324000872

Larrosa, J. (Comp.). (2010). *Experiencia (y alteridad) en educación*. HomoSapiens.

Le Breton, D. (2007). *Conductas de riesgo: de los juegos de la muerte a los juegos de vivir*. Paidós.

Le Breton, D. (2012). *La edad solitaria: adolescencia y sufrimiento*. LOM.

Ley 1098 de 2006. Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. 8 de noviembre de 2006. DO: 46446. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=22106

Ley 12 de 1991. Por medio de la cual se aprueba la Convención sobre los Derechos Del Niño adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989. 22 de enero de 1991. DO: 39640. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=10579

Ley 7 de 1979. Por la cual se dictan normas para la protección de la Niñez, se establece el Sistema Nacional de Bienestar Familiar, se reorganiza el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y se dictan otras disposiciones. 24 de enero de 1979. DO: 35191. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=13506

Ley 75 de 1968. Por la cual se dictan normas sobre filiación y se crea el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. 30 de diciembre de 1968. DO: 32682. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4828

Londoño-Piñeros, L. (2008). Ética y Trabajo Social: Una aproximación a los debates contemporáneos a partir de un estado del arte. *Palobra: Palabra que obra, 9*(9), 221-233. https://revistas.unicartagena.edu.co/index.php/palobra/article/view/214

Manrique-Solana, R. (1994). *La psicoterapia como conversación crítica*. Ediciones Libertarias.

Manrique-Solana, R. (1996). *Sexo, erotismo y amor: Complejidad y libertad en la relación amorosa*. Ediciones Libertarias.

Micolta-León, M., y Escobar-Serrano, M, C. (2010). Si las abuelas se disponen a cuidar, madres y padres pueden emigrar. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer, 15*(35), 91-115. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4138141

Navarro-Garzón, A. G., Salazar-Barbosa, A. T., y Capador-Salinas, V. A. (2019). *Vínculos y dinámicas relacionales en el restablecimiento de derechos de niños, niñas y adolescentes en hogares sustitutos* [Tesis de pregrado, Fundación Universitaria Los Libertadores]. Archivo digital.

https://repository.libertadores.edu.co/items/678b3325-6bde-43b9-a169-5383ca47c785

Oliva-Delgado, A., (2011). Apego en la adolescencia. *Acción Psicológica, 8*(2), 55-65. https://doi.org/10.5944/ap.8.2.190

Ortiz-Ocaña, A. (2015). La concepción de Maturana acerca de la conducta y el lenguaje humano. *CES Psicología, 8*(2), 182–199. https://www.redalyc.org/pdf/3440/344030766005.pdf

Páez-Rovira, D, y Carbonero-Martínez, Andrés J. (1993). Afectividad, cognición y conducta social. *Psicothema, 5*(Suplem.1), 133-150. https://www.psicothema.com/pdf/1134.pdf

Payne, M. (2002). *Terapia narrativa: Una introducción para profesionales*. Gedisa.

Peñarrubia, M., Palacios, J., y Román, M. (2020). Executive function and early adversity in internationally adopted children. *Children and Youth Services Review, 108,* 104-106. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0190740919307078

Pichón-Rivière, E. (1991). *Teoría del vínculo* (F. Taragan, Ed.). Ediciones Nueva Visión. (Obra original publicada en 1985).

Puyana-Villamizar, Y., Hernández-Bello, A., Gutiérrez-Bonilla, L., y Giraldo-Henao, C. (2020). Narraciones sobre el cuidado de NNA en Bogotá: reflexiones desde el género y la posición social. En Y. Puyana-Villamizar, A. Hernández-Bello, y L. Gutiérrez-Bonilla (Eds.), *La organización social del cuidado de niños, niñas y adolescentes en Colombia: Experiencias urbanas* (pp. 39-118). Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Rincón Salazar, M. T. (2012). La familia como escenario de socialización para la convivencia ciudadana. *Eleuthera*, *7*, 116–132. https://revistasojs.ucaldas.edu.co/index.php/eleuthera/article/view/5019

Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropofísico. *Cuicuilco, 18*(52), 39-49. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16592011000300004

Rojas-López, J. (2023). Las emociones del lugar: De los afectos de Baruch Spinoza a la topofilia de Yi-Fu Tuan. *PatryTer: Revista Latinoamericana e Caribenha de*

Geografia e Humanidades, 6(12), e49676. https://www.redalyc.org/journal/6040/604076800012/html/

Roy, P., Rutter, M., & Pickles, A. (2004). Institutional care: Associations between overactivity and lack of selectivity in social relationships. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*(4), 866-873. https://acamh.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1469-7610.2004.00278.x

Sánchez-Herrero, M. (2011). *Apego en la infancia y apego adulto: Influencia en las relaciones amorosas y sexuales* [Trabajo de Maestría, Universidad de Salamanca]. Archivo digital. https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/99355/1/TFM_EstudiosInterdisciplinaresGenero_SanchezHerrero_M.pdf

Sánchez-Rengifo, L. M. (2020). Coherencia, integridad y vida cotidiana. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social*, (30), 01-22. https://doi.org/10.25100/prts.v0i30.7195

Sánchez-Reyes, J. E., Cantor-Jiménez, J., Castro-Sardi, X., y Bolaños, Y. (2019). Concepciones de niño y modos de relación de cuidadores y profesionales con niños institucionalizados, Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 17*(2), 93-117. https://doi.org/10.11600/1692715x.17209

Sarasa-Camacho, H. (2022). El debilitamiento del vínculo afectivo con el grupo de pares de las y los adolescentes institucionalizados en recursos de acogimiento residencial. *Revista de Servicios Sociales, (77),* 51-63. https://doi.org/10.5569/1134-7147.77.04

Sennett, R. (2003). *El respeto: Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Anagrama.

Silveira-Donaduzzi, D, S. Da, Colomé-Beck, C, L., Teresinha Heck-Weiller, T., Silva-Fernandes, M. N. Da, Viviani, V. (2015). Grupo focal y análisis de contenido en investigación cualitativa. *Index Enferm, 24* (1-2) 71-75. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962015000100016

Suárez-Miñaca, J., y Shugulí-Zambrano, D. (2022). Estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en adolescentes institucionalizados. *FASO-UNEMI, 3*(33), 54-68. https://ojs.unemi.edu.ec/index.php/faso-unemi/article/view/1610

Tang, A., Nelson, C., Zeanah, C., & Fox, N. (2021). Long-term effects of institutional care and enhanced attachment relationships on close adolescent friendships. *Development and Psychopathology, 33*(4), 1310-1322. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33997968/

Tuan, Y.-F. (1977). *Space and place: The perspective of experience*. University of Minnesota Press.

Urrego-Betancourt, Y., Restrepo, J. G., Pinzón, S., Acosta, J., Díaz, M., y Bonilla, C. (2014). Vínculo afectivo en pares y cognición social en la infancia intermedia. *International Journal of Psychological Research, 7*(2), 51-63. https://www.redalyc.org/pdf/2990/299032684006.pdf

Vázquez-Verdera, V. (2009). *La educación y la ética del cuidado en el pensamiento de Nel Noddings* [Tesis doctoral, Universidad de Valencia]. Archivo digital. https://roderic.uv.es/items/1ba4c7c4-0a42-4df3-8a35-f911bffcc203

Vega-Malagón, G., Ávila-Morales, J., Vega-Malagón, J. A., Camacho-Calderón, N., Becerril-Santos, A., y Leo-Amador, G. (2014). Paradigmas en la investigación: enfoque cuantitativo y cualitativo. *European Scientific Journal, 10*(15), 523-528. https://www.redalyc.org/pdf/911/91101010.pdf

Weber, M. (1919). *La política como vocación* [Conferencia]. https://www.u-cursos.cl/facso/2015/2/PS01011/2/material_docente/bajar?id_material=1187931

White, M., y Epston, D. (1993). *Medios narrativos para fines terapéuticos* (M. C. L. Llaneza, Trad.). Paidós. (Obra original publicada en 1990)

Yslado-Méndez, M. R., Vicencio-Villafuerte, M., Broncano-Sánchez, J., y Mata-Rosales, I. (2019). Vivencias en el proceso de institucionalización e inteligencia emocional en niños y adolescentes: Diferencias según variables sociodemográficas. *Revista Costarricense de Psicología, 38*(2), 179–204. http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1659-29132019000200179

Zehringer, D. A. (2023). Políticas sociales y protección social en disputa. Los aportes del trabajo social. *Papeles del Centro de Investigaciones de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNL, 16*(27), e0028. https://doi.org/10.14409/pc.2023.27.e0028

ANEXOS

Anexo A Taller Universo de las emociones

TALLER CON NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES	
Objetivo del taller	Reconocer desde la experiencia de los adolescentes sus vínculos afectivos significativos.
Justificación	Niños, niñas y adolescentes (NNA) que se encuentran en Procesos Administrativos de Restablecimiento de Derechos (PARD) han vivenciado situaciones adversas que han afectado distintas esferas de su vida como la emocional, la cognitiva, la física y psicológica. Por lo anterior, se considera importante darle protagonismo al tema de la emocionalidad, teniendo en cuenta que las emociones juegan un papel crucial en la vida cotidiana de los NNA para la toma de decisiones, la construcción de relaciones significativas con otros, la regulación emocional, entre otros.
Duración	60 minutos
Referencias Conceptuales	
Paul Ekman (1979), es un psicólogo estadounidense que explica cómo las emociones pueden expresarse a través de la corporalidad y la narrativa de los sujetos. Explica que, existen emociones cuya expresión corporal puede ser universal, tal como el interés/curiosidad, sorpresa, disgusto y miedo. Además de lo anterior, el autor explica la importancia de prestar atención a las micro expresiones faciales, pues éstas brindan indicios para conocer y comprender realmente la emocionalidad de los sujetos, en un contexto o situación específica. Por otra parte, Goleman (2007) consolida y formula la teoría de la inteligencia emocional, la cual se define en cinco capacidades básicas: descubrir las emociones y sentimientos propios, reconocerlos, manejarlos, crear una motivación propia y gestionar las relaciones personales. La conceptualiza como la capacidad de sentir, entender controlar y modificar los estados anímicos propios y ajenos. Seguido a lo anterior, Mayer et al. (2000) proponen un modelo de Inteligencia Emocional (IE) basado en las siguientes habilidades básicas, que promueven un crecimiento emocional e intelectual. ✓ percibir, valorar, y expresar emociones con exactitud; ✓ acceder y/o generar sentimientos; ✓ comprender emociones ✓ regulares emociones En este sentido, Fernández-Berrocal y Extremera-Pacheco (2005) afirman que, estas	

habilidades son entendidas como “un compendio de rasgos estables de personalidad, competencias socio-emocionales, aspectos motivacionales y diversas habilidades cognitivas ” (p.67) cuyo requerimiento es personal, especialmente en los adolescentes que se encuentren en el ámbito escolar y/o institucional, pues a través de estas habilidades se pueden resignificar las relaciones y valorizar la identificación y expresión de las emociones/sentimientos.		
Recursos		Check list (marque con una x)
Guía metodológica - Universo de las emociones		
Marcadores		
Témperas de colores		
Colores		
Formato de realización - Universo de las emociones		
Desarrollo de la sesión por momentos		
Momento	Descripción	Tiempo
1. Encuadre	Apertura del espacio: Se reúne a los participantes en círculo y se les explica brevemente la intencionalidad de la actividad. (Leer y explicar el objetivo de la actividad)	5 minutos
0. Teórico conceptual	Contextualización sobre las emociones: Se socializa con los participantes la definición general de emoción (respuesta biológica a un estímulo, dando como resultado una alteración al ánimo), al tiempo que se pregunta las percepciones iniciales sobre este tema. (apoyarse en anexo 1 - fila rueda de emociones)	15 minutos
0. Práctico / experiencia reto	1. Se explicará a los adolescentes que deberán imaginar un universo, el cuál contendrá planetas, estrellas, galaxias 2. Luego, deberán imaginar que cada uno de ellos representa un planeta. Podrán dibujarlo y nombrarlo como quieran (grande, pequeño, redondo, cuadrado).	20 minutos

	0. Luego de esto, se explicará que en ese universo tendrán que dibujar otros planetas y esos planetas serán otras personas (familiares, amigos, vecinos, profesionales de otras instituciones, etc.). 0. Posteriormente, se explicará que, a cada una de esas personas, le pondrán una emoción que sienten cuando piensan, ven, recuerdan o hablan con ella.	
0. Reflexivo	Seguido a lo anterior, el formador/profesional pedirá que cada participante escriba la respuesta a la pregunta general: ¿por qué creen que sienten esas emociones por esas personas? ¿Cuál es el recuerdo más especial/triste que tienen con esa persona?	15 minutos
0. Cierre	El formador/profesional cerrará el espacio con una reflexión sobre la importancia de reconocer las emociones y dará espacio a los NNA que quieran aportar al tema.	5 minutos

Bibliografía

Ekman, P., y Oster, H. (1979). Expresiones faciales de la emoción. Annual Review of Psychology 30, 116-144. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/65835.pdf

Fernández-Berrocal, P., y Extremera-Pacheco, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado 19 (3), 63-93. https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927005.pdf

Fundación Carvajal (2019). Caja de herramientas ciudadanas. Módulo 1. Mi Comunidad es Escuela.

Goleman, D. (2007) Inteligencia Emocional. Editorial Kairos.

Mayer J. D., Salovey, P. & Caruso, D. (2000). “Models of emotional intelligence”. En R. J. Sternberg (Ed.), Handbook of Intelligence (2nd ed) (pp. 396-420). New York: Cambridge.

Anexo B Consentimiento informado

Estudiantes de Trabajo Social - Universidad del Valle, responsables de la investigación:
Carlos Felipe Ascencio - carlos.ascencio@correounivalle.edu.co
Dayanna Esparza Rentería - dayanna.esparza@correounivalle.edu.co

Como miembro de la comunidad perteneciente a la Fundación Hogar del Niño, queremos extenderle la invitación a participar en la investigación titulada “Vínculos afectivos entre pares: la experiencia de adolescentes en acogimiento residencial en la fundación hogar del niño”. Esta investigación busca responder a la pregunta ¿Cómo es la construcción de vínculos afectivos entre pares de adolescentes internos en Hogar del niño y la relación de estos vínculos con su experiencia de estadía en la institución?

Se le invita a participar específicamente de:

- Entrevistas, en las que se conversará sobre sus experiencias y relaciones con sus compañeros del Hogar del Niño.
- Grupos focales en los que junto con otros compañeros se conversara sobre temas relacionados con las relaciones interpersonales y el desarrollo afectivo.

La información que surja en estos espacios será tratada de manera confidencial y estrictamente para fines académicos; de igual manera se mantendrá el anonimato y confidencialidad de las personas participantes.

Tanto las entrevistas como los grupos focales serán grabados y transcritos para fines de análisis e interpretación, preservando todo el tiempo la vida privada e intimidad de los participantes.

La información abordada en las entrevistas y grupos focales no representa ningún riesgo legal, jurídico y/o emocional para las personas participantes.

La participación en esta investigación es completamente voluntaria, por lo tanto, podrá retirarse en cualquier momento sin que esto afecte su situación dentro de la institución ni implique ninguna consecuencia negativa.

La información que surja en las entrevistas y grupos focales será utilizada únicamente con fines académicos y almacenados de manera fiable, asegurando que en ningún informe o publicación se revele la identidad de los participantes. Por lo anterior, se utilizarán seudónimos para garantizar el anonimato.

Es necesario resaltar que, los espacios de participación en la investigación estarán guiados por principios como el respeto, la confidencialidad, la escucha activa y la empatía, promoviendo un ambiente de expresión libre, sin exposición al juzgamiento o discriminación. Se evitará cualquier situación que pueda causar daño o malentendidos hacia y entre los participantes.

De acuerdo con la Ley 1098 de 2006 - Código de Infancia y Adolescencia de Colombia, el proceso de investigación garantiza que todas las acciones relacionadas estarán orientadas al bienestar del adolescente y en cualquier circunstancia, los derechos de los adolescentes prevalecerán sobre los de otras personas.

Declaración de Consentimiento

He leído y comprendido la información proporcionada anteriormente sobre la investigación. He tenido la oportunidad de hacer preguntas y todas han sido respondidas satisfactoriamente. Entiendo que mi participación es voluntaria y que puedo retirarme en cualquier momento sin repercusiones negativas. Autorizo la participación en este estudio bajo las condiciones descritas.

Nombre del Participante: _____
Firma del Participante: _____
Fecha: _____

Nombre del estudiante investigador: _____
Firma del Investigador: _____
Fecha: _____

Anexo D Entrevista a profundidad

Caracterización sociodemográfica							
Nombre				Apellidos		Edad	
Identidad de género	F	M	NB	Fecha y lugar de nacimiento			
Fecha de ingreso				Nivel educativo			
Motivo de ingreso				Intereses y pasatiempos			
Tiempo en la institución				Etapa dentro de la institución			
Red familiar				Satisfacción de su experiencia de internamiento en la institución			

Encuadre de la entrevista y aprehensión

Presentación por parte de los estudiantes de Trabajo Social

Carlos: Buen día, mi nombre es Carlos Felipe, tengo 21 años, soy estudiante de Trabajo Social.

Dayanna: En primer lugar, te queremos agradecer por brindarnos un poco de tu tiempo para tener la oportunidad de conversar y conocer las transformaciones y los cambios que ha tenido tu vida antes y después de haber ingresado a la fundación, especialmente con tus relaciones de amistad. Te queremos decir que todo lo que hablemos acá, será totalmente confidencial, o sea, nadie lo sabrá a excepción de nosotros y nuestra directora, por tanto, puedes estar tranquilo que lo que digas acá no lo sabrá todo el mundo.

Exploración y explicación etnográfica

Propósito de la entrevista: El día de hoy estamos aquí para hablar contigo sobre tu experiencia en el Hogar del Niño, específicamente sobre cómo te has relacionado o cómo te relacionas con otras personas aquí, especialmente con tus compañeros. Del mismo modo queremos saber qué es lo que motiva para relacionarte con otros, qué es lo que tienes en cuenta al momento de acercarse para conversar o construir una relación con un compañero y en general alguien o en general lo que significa para ti ese relacionamiento. Para eso nos hemos planteado una pregunta

de investigación la cual es ¿Cómo es la construcción de vínculos afectivos entre pares de adolescentes internos en Hogar del niño y la relación de estos vínculos con su experiencia de estadía en la institución? (Se le puede leer y luego preguntar al adolescente si entiende a qué hace referencia la pregunta. En caso tal de presentar dificultades se podría explicar con un lenguaje más sencillo)

Aclaración: Si en algún momento no quieres responder alguna pregunta o si sientes que no estás cómodo/a, puedes decírmelo y cambiamos de tema. No hay respuestas correctas o incorrectas, simplemente quiero saber lo que piensas y sientes.

Espacio para conversación informal:

Dedicar unos minutos a una conversación informal, para que el adolescente se sienta cómodo y libre de expresarse. (5 minutos) preguntas varías. ¿Cómo se ha sentido en la fundación? ¿Qué opinas sobre la fundación? ¿Has estado en otras instituciones?

Desarrollo de la entrevista a profundidad

Objetivo 1. Reconocer la construcción de los vínculos afectivos en la secuencia narrativa de los y las adolescentes.

1. ¿Cómo describirías tu relación con otros adolescentes en el hogar?
2. ¿Qué situaciones crees que pueden haber fortalecido o debilitado ese relacionamiento?
3. ¿Quiénes son los compañeros con los que tienes más confianza? ¿Qué te ha llevado a considerarlos de esa manera?
4. ¿Me podrías describir algún momento especial o significativo que hayas vivido con otros adolescentes de aquí, que te haya hecho sentir más acompañado y apoyado?
5. ¿Qué importancia tienen para ti tus amistades o relaciones dentro del hogar?
6. ¿Qué entiendes tú por una relación de cuidado entre compañeros?
7. ¿Cómo resuelven los conflictos entre compañeros aquí? ¿Sientes que hay apoyo para resolverlos?
8. ¿Cómo te imaginas las relaciones con tus compañeros cuando ya no estés en el hogar? ¿Crees que continuarán?

Objetivo 2: Identificar las descripciones sobre el modelo de atención de la fundación Hogar del Niño en la secuencia narrativa de los y las adolescentes.

1. ¿Cómo han influido las actividades que se desarrollan en el hogar, en la manera en que te relacionas con los demás?
2. ¿Qué cosas sientes que fortalecen el sentido de grupo o comunidad entre ustedes?
3. ¿Cómo crees que la institución puede aportar a la construcción de relaciones dentro del hogar?
4. ¿Qué emociones predominan en tu estadía dentro del hogar?
5. ¿Hay algo que te gustaría que fuera diferente en el Hogar del Niño?
6. ¿Sientes que estar aquí ha cambiado la forma en la que te ves a ti mismo o te relacionas con otros? ¿En qué sentido?

Objetivo 3: Explorar los fundamentos conceptuales y metodológicos sobre vínculos en la adolescencia del modelo de atención implementado en la fundación Hogar del Niño.

1. ¿Cómo crees que es el apoyo emocional que recibes dentro de la institución?
2. ¿Cuáles son las emociones que identificas diariamente en el transcurso de los días?
3. ¿En qué momentos del día consideras que puedes conversar, conocer y compartir tiempo con tus compañeros? ¿Usualmente qué hacen en esos momentos?
4. ¿Cuáles son las diferencias entre las relaciones que tienes con los adolescentes de la fundación y las que tenías antes de llegar aquí? ¿En qué se parecen o en qué se diferencian?
5. ¿Me podrías describir las relaciones con tus familiares antes de que llegaras a la fundación Hogar del Niño?