

**VÍNCULOS AFECTIVOS DE ADOLESCENTES CON SUS FIGURAS PARENTALES Y
SU EXPERIENCIA COMO EGRESADOS(AS) DE UNA INSTITUCIÓN DE
PROTECCIÓN**

**LEIDY CAICEDO GÓMEZ
VALERIA ECHEVERRI MARTINEZ
JANETH TORRES HOYOS**

**UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL Y DESARROLLO HUMANO
PROGRAMA DE TRABAJO SOCIAL
SANTIAGO DE CALI
2025**

**VÍNCULOS AFECTIVOS DE ADOLESCENTES CON SUS FIGURAS PARENTALES Y
SU EXPERIENCIA COMO EGRESADOS(AS) DE UNA INSTITUCIÓN DE
PROTECCIÓN**

**LEIDY CAICEDO GÓMEZ
VALERIA ECHEVERRI MARTINEZ
JANETH TORRES HOYOS**

**Trabajo de grado presentado como requisito para optar por el título de trabajadoras
sociales**



**UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL Y DESARROLLO HUMANO
PROGRAMA DE TRABAJO SOCIAL
SANTIAGO DE CALI
2025**

AGRADECIMIENTOS

Infinitas gracias,

A Dios

A nosotras

Y a nuestras familias

Su soporte, compañía y amor, fue guía y luz en nuestro camino.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	8
1. PROBLEMA	11
2. JUSTIFICACIÓN.....	15
3. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	20
4. OBJETIVOS.....	20
4.1 Objetivo general	20
4.2 Objetivos específicos.....	20
5. ANTECEDENTES	21
5.1 Vínculos afectivos y adolescencia.....	21
5.2 Parentalidad y relaciones de cuidado	23
5.3 Adolescentes en instituciones de protección	24
6. CONTEXTO	28
7. MARCO TEÓRICO	31
7.1 Experiencia.....	31
7.2 Vínculos afectivos	32
7.3. Cuidado y procesos de socialización.....	34
7.4 Parentalidad y adolescencia	36
7.5 Curso de vida en adolescentes institucionalizados	38
8. METODOLOGÍA	41
8.1 Perspectiva epistemológica	41
8.2 Diseño	41
8.3 Población.....	42
8.4 Técnicas.....	43
8.5 Ruta Metodológica Seguida	44
8.5.1 Fase de alistamiento.....	45
8.5.2 Fase de entrevistas en profundidad.....	48
8.6 Fase de transcripción y categorización.....	50
8.7 Los retos y cambios en la investigación.....	52
8.8 Encuentro grupal y cierre del trabajo de campo	55
9. CAPÍTULO INFANCIA Y ADOLESCENCIA: APRENDIZAJES Y ENCUENTROS	57
9.1 Construcción de la infancia	57
9.2 Entre el recuerdo y el olvido	57
9.3 Protección y vulnerabilidad.....	58
9.4 Relaciones con el entorno: lugares y personas	61
9.5 Nombrar(se): el nombre y la identidad en occidente.....	69
9.6 Transición a la adolescencia: libertad, responsabilidad y conflicto	71
10. CAPÍTULO EL PARD: ENTRE LA RUTA DE RESTABLECIMIENTO DE DERECHOS Y LAS ESTRATEGIAS INSTITUCIONALES	77
10.1 Motivos de Ingreso al PARD	80
10.2 Ingreso al PARD: entre el desconocimiento, la incomprensión y la adaptación.....	83
10.3 Permanencia en el proceso PARD.....	86
10.3.1 Adaptación a un nuevo entorno: primeras impresiones y tensiones	86

10.3.2 <i>Resignificar las experiencias de Luisa y Miguel</i>	87
10.3.3 <i>Crisis como parte del proceso</i>	89
10.4 Reuniones Multifamiliares: espacios de encuentro y cambio	91
10.5 Relación con los/as profesionales: facilitadores del proceso.....	94
10.6 Relaciones entre pares: la experiencia del/la adolescente a través de sus propias voces	98
10.7 Procesos entrelazados: Luisa y Miguel en el PARD	101
11. CONCLUSIONES	108
12. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	112
ANEXOS.....	119

RESUMEN

Este trabajo de grado es una investigación cualitativa de enfoque hermenéutico que busca comprender cómo fue la experiencia de dos adolescentes egresados/as de una institución de protección en Cali, Colombia, en el marco del Proceso Administrativo de Restablecimiento de Derechos (PARD), y de qué manera los vínculos con sus figuras parentales mediaron en dicha experiencia. El objetivo general consistió en comprender estas vivencias desde las voces de los/as adolescentes, reconociendo sus relaciones afectivas y los significados que les otorgaron a sus trayectorias familiares e institucionales. Para ello se realizaron entrevistas en profundidad y técnicas interactivas que permitieron recuperar sus relatos. Los cuales fueron interpretados desde una perspectiva comprensiva sustentada en los aportes de la hermenéutica y los enfoques de curso de vida, subjetivación y experiencia, junto con los planteamientos sobre vínculos afectivos, parentalidad y acompañamiento relacional en el Trabajo Social.

Los hallazgos muestran que los recuerdos de infancia, los procesos de institucionalización y las relaciones con profesionales y pares se entrelazan con los vínculos parentales, generando aprendizajes, tensiones y resignificaciones que impactan su tránsito hacia la adolescencia y su egreso. Se concluye que los vínculos afectivos y los parentales en particular, son fundamentales para el bienestar y la reintegración social y familiar de los/as adolescentes, y que el Trabajo Social tiene un papel central en un acompañamiento ético, situado y relacional, aportando a la reflexión sobre la corresponsabilidad de familia, Estado y sociedad en la garantía de derechos.

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

ABSTRACT

This undergraduate thesis is a qualitative research study with a hermeneutic approach that seeks to understand the experiences of two adolescents who graduated from a child protection institution in Cali, Colombia, within the framework of the Administrative Process for the Restoration of Rights (PARD). It also explores how their bonds with parental figures influenced such experiences. The main objective was to comprehend these life stories from the adolescents' own voices, recognizing their affective relationships and the meanings they attributed to their family and institutional trajectories. To achieve this, in-depth interviews and interactive techniques were conducted to recover their narratives. These were interpreted through a comprehensive perspective grounded in hermeneutic principles and informed by the life course, subjectivation, and experience approaches, along with conceptual contributions on affective bonds, parenthood, and relational accompaniment in Social Work.

The findings reveal that childhood memories, institutionalization processes, and relationships with professionals and peers intertwine with parental bonds, generating learning processes, tensions, and re-significations that influence their transition to adolescence and their departure from the institution. It is concluded that affective and, particularly, parental bonds are essential for adolescents' well-being and their social and family reintegration. Furthermore, Social Work plays a key role in providing ethical, situated, and relational support, contributing to reflection on the shared responsibility of family, State, and society in the guarantee of rights.

Keywords: Affective bonds; Parenthood; Adolescence; Institutionalization; Social Work.

INTRODUCCIÓN

La pregunta central que orientó este proceso investigativo se enfocó en comprender cómo ha sido la experiencia de dos adolescentes egresados/as de una institución de protección de la ciudad de Cali, en torno al restablecimiento de derechos, y de qué manera los vínculos con sus figuras parentales mediaron dicha experiencia. Desde esta perspectiva, se buscó dar voz a los/as adolescentes, reconociendo sus relaciones afectivas significativas y los momentos que marcaron su tránsito por la institución de protección.

Abordar los vínculos parentales en este contexto implica reconocer la complejidad de factores que se entrecruzan, no solo el aumento progresivo de adolescentes institucionalizados/as en Colombia y las implicaciones de dicha institucionalización en su desarrollo emocional y social, sino también las condiciones estructurales, familiares y comunitarias que inciden en la vulneración de derechos. Estos elementos permiten justificar la necesidad de comprender cómo los vínculos afectivos median la experiencia de los/as adolescentes en el marco del PARD, y de qué manera el Trabajo Social puede aportar al acompañamiento y restablecimiento de dichos vínculos.

Para profundizar en este propósito, la investigación se desarrolló desde una postura crítica y comprensiva del Trabajo Social, orientada a explorar la experiencia vivida de los/as adolescentes, abarcando tanto sus trayectorias institucionales como sus dinámicas afectivas. La respuesta a la pregunta de investigación se despliega a través de varios apartados que permiten situar los vínculos parentales en su contexto particular. En la formulación del problema, se expone la situación del/de la adolescente institucionalizado/a, haciendo énfasis en los motivos de ingreso al sistema de protección y en los factores estructurales y familiares que convergen en estos procesos. Recurriendo a estadísticas del contexto nacional, se evidencian las diversas formas de vulneración de derechos, atravesadas por desigualdades, violencias y la falta de condiciones para el desarrollo integral de los y las adolescentes en Colombia.

Comprender los vínculos parentales en la adolescencia es importante para el Trabajo Social, en tanto profesión-disciplina que se interesa por analizar, comprender y trabajar con realidades sociales complejas, reconociendo a los sujetos en su situación. Desde esta perspectiva, el Trabajo

Social asume un compromiso ético y político con la infancia y la adolescencia, especialmente en situaciones donde se han vulnerado sus derechos, y se hace necesario el acompañamiento desde una perspectiva crítica. Así, se trata de un tema pertinente para la investigación, en una sociedad donde las relaciones humanas, se tornan cada vez más frágiles y fugaces (Bauman, 2003).

Los referentes teóricos que sustentaron la investigación comprenden autores como Bowlby (1980; 1986; 2009) y Pichon-Rivière (1984) en relación con los vínculos afectivos y la construcción de la subjetividad. Dubet (2010), por su parte, permitió analizar la experiencia. Bronfenbrenner (1987), con su teoría ecológica, ofreció herramientas para comprender la incidencia de los distintos sistemas (familiares, comunitarios e institucionales) en el desarrollo de los/as adolescentes. Ricoeur (1995) y Le Breton (2012) se entendió la adolescencia como curso de vida atravesado por tensiones identitarias y procesos de significación. Este conjunto de referentes teóricos permite reconocer que los vínculos son construcciones sociales y culturales que toman forma en contextos históricos específicos.

Metodológicamente se contempló una perspectiva hermenéutica, con un enfoque cualitativo que privilegió la comprensión de las experiencias narradas por el y la adolescente participantes. A través de entrevistas en profundidad y técnicas interactivas, se buscó acceder a los significados que el/la participante otorgan a sus vivencias, promoviendo un diálogo respetuoso y ético, donde sus voces fueron el eje central del análisis. Este proceso incluyó una serie de fases que fueron desde el alistamiento hasta el encuentro grupal de cierre, lo que permitió una construcción cuidadosa y reflexiva del material empírico.

Los resultados del proceso de investigación permitieron comprender los significados que los adolescentes atribuyen a la familia, los entornos de crianza y la identidad, así como los procesos de tránsito hacia la adolescencia, donde emergen tensiones entre libertad, responsabilidad y conflicto. Aquí se visibiliza cómo las vivencias previas al ingreso al PARD configuran parte del entramado emocional que influye en los vínculos actuales.

En cuanto al Proceso Administrativo de Restablecimiento de Derechos (PARD) y los vínculos que emergen en dicho contexto, se abordaron los motivos de ingreso, la experiencia dentro

de la institución, las relaciones con profesionales y pares, y el proceso de egreso. En este capítulo, se desarrolla el análisis, desde las voces del/la adolescente participante, el paso por la institución, lo que les implicó una serie de resignificaciones, tensiones, resistencias y aprendizajes que transformaron la forma en que se relacionan con sus figuras parentales y con el mundo.

Se resalta la importancia de los vínculos afectivos en el proceso de restablecimiento de derechos, así como el papel del Trabajo Social en el acompañamiento ético, respetuoso y comprometido con las trayectorias vitales de los/as adolescentes.

Este trabajo buscó aportar, desde el Trabajo Social, a una comprensión más cercana y contextualizada de las experiencias de los y las adolescentes durante su permanencia en una institución de protección. A partir de ello, se propone una reflexión sobre la corresponsabilidad que deben asumir la familia, el Estado y la sociedad en la garantía de sus derechos.

1. PROBLEMA

Se plantea indagar acerca de los vínculos afectivos de adolescente con sus familias y su experiencia, como egresados/as de instituciones de protección normadas por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), en el marco del Proceso Administrativo de Restablecimiento de Derechos (PARD), el cual propone la restauración efectiva de la dignidad, integridad de los derechos, de acuerdo con la Ley 1098 de 2006, artículo 50¹ ante la identificación de amenaza y/o vulneración de estos.

De acuerdo con el Lineamiento Técnico Administrativo², el PARD “es el conjunto de actuaciones administrativas y judiciales que deben desarrollarse para la restauración de los derechos de los niños, las niñas y adolescentes (NNA) que han sido vulnerados, amenazados o inobservados”, (ICBF, 2016). Luego los/as NNA son remitidos(as) a una modalidad de prestación de servicio de protección integral en una institución con licencia de funcionamiento por parte del ICBF, para salvaguardar los derechos contemplados en la constitución y según el Código de Infancia y Adolescencia.

Según el Observatorio del Bienestar de la Niñez del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), para el año 2023 se registraron 51.625 ingresos a PARD, de los cuales el 49.97% (25.801) corresponden al rango de edad de 12 a 17 años. Asimismo, se identifica que el 68.34%, son de género femenino y el 31.64% de género masculino, el 0.02% se encuentra sin información. Respecto a la nacionalidad, se presenta predominancia en las nacionalidades colombiana y venezolana con 24.248 y 1.489 ingresos, respectivamente (ICBF, 2023).

Se registra que el 1.10% se reconoce como indígena y el 0.68% como población Negra, Afrocolombiana, Raizal y Palenquera (NARP) y en un menor porcentaje el 0.51% no se reconoce en ninguno. También se registra que el 92.03% de los/as adolescentes en medida de protección se encuentran ubicados en instituciones de zonas urbanas y el 7.97% en instituciones de la zona rural, distribuidos/as mayoritariamente en Bogotá con 6.559 ingresos, seguido por los departamentos del

¹ Que establece el restablecimiento de los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes.

² Aprobado mediante la Resolución 1526 de 2016 y modificado mediante la Resolución 7547 de 2016.

Valle del Cauca con 3.140 y Antioquia con 1.608 ingresos, evidenciado que la mayor cantidad de procesos corresponden a principales capitales del país y respecto a los motivos de ingreso a PARD de los/as adolescentes se encuentran los siguientes datos en la tabla 1:

Tabla 1. Motivos de Ingreso y Derechos Vulnerados.

Motivo de Ingreso	Derecho Vulnerado	Cantidad	Porcentaje
Conductas Sexuales entre Menores de 14 años	Artículo 18. Derecho a la integridad personal	12.848	51.4%
Violencia Sexual			
Violencia Física			
Violencia Psicológica			
Omisión o negligencia	Artículo 17. Derecho a la vida y a la calidad de vida	7.937	31.7%
Alta permanencia en calle			
Situación de Vida en Calle			
Situación de Amenaza a la Integridad			
Violencia Intrafamiliar	Artículo 23. Custodia y cuidado personal	3.799	15.2%
Falta absoluta o temporal de responsables			
Condiciones Especiales de Cuidadores			
Reunificación Familiar			
Trabajo Infantil	Artículo 35. Edad mínima de admisión al trabajo y derecho a la protección laboral de los adolescentes autorizados para trabajar	198	0.7%
Abandono Con o Sin Situación de Discapacidad	Artículo 36. Derechos de los niños, las niñas y los adolescentes con discapacidad	144	0.5%
Uso y/o utilización de niña, niño o adolescente para la comisión de un delito	Artículo 37. Libertades fundamentales	35	0.1%
Desnutrición	Artículo 24. Derecho a los alimentos	0	0
Consumo de Sustancias Psicoactivas (SPA)	Artículo 19. Derecho a la rehabilitación y la resocialización	0	0

Trata de Personas	Artículo 21. Derecho a la libertad y seguridad personal	32	0.1%
-------------------	---	----	------

Fuente: Construcción propia a partir de datos del Observatorio del Bienestar de la Niñez - Ingresos a Proceso Administrativo de Restablecimiento de Derechos (PARD) 2024

Las cifras anteriores subrayan inquietudes para comprender las relaciones que construyen los/as adolescentes con sus figuras parentales. La permanencia e ingreso a las instituciones de protección constituyen indicadores que permiten plantear interrogantes relativos a las relaciones parentales. Analizando los motivos de ingreso de los/as adolescentes al sistema de protección, se encuentra el mayor porcentaje está en el Derecho a la Integridad Personal; asunto indicador de la naturaleza y características de los vínculos con sus figuras parentales, sugiriendo que la ausencia o deterioro de estos vínculos puede ser un factor que influye en su ingreso al sistema de protección.

Asimismo, es importante reconocer que, aunque los vínculos parentales cumplen un papel central en la garantía de derechos de los/as adolescentes, estos se ven condicionados por el contexto social en el que se desarrollan. La falta de oportunidades, la desigualdad en el acceso a la educación, la carencia de actividades formativas y recreativas, los entornos violentos, la deserción escolar, la debilidad de las redes comunitarias y la desintegración familiar son factores de riesgo que limitan el crecimiento en entornos seguros y protectores. Estas situaciones evidencian que la protección de los derechos no puede recaer únicamente en las familias, sino que requiere de una corresponsabilidad efectiva entre familia, sociedad y Estado para garantizar condiciones de cuidado y bienestar integral.

Por lo anterior, el ingreso de los/as adolescentes a instituciones de protección no puede entenderse únicamente como consecuencia de las dinámicas familiares, sino también como el resultado de una interacción compleja con el contexto social, cultural y político, que afecta la capacidad de las familias para garantizar la protección y el bienestar de sus hijos/as. En muchos casos, estos factores intensifican los conflictos familiares, generan negligencia involuntaria o perpetúan ciclos de violencia y abandono. De este modo, el entorno social se convierte en un detonante y un limitante que restringe las oportunidades de los/as adolescentes y sus familias para superar situaciones de riesgo, lo que hace imprescindible un enfoque comprensivo que abarque dichas realidades contextuales.

Ahora bien, es pertinente asumir la adolescencia como ciclo vital complejo en occidente, al considerarse como un momento de tránsito a la adultez, en el que el proceso de configuración de la identidad requiere diferenciarse de los adultos para alcanzar la autonomía. En tal sentido hay presiones externas e internas para los y las adolescentes, relacionadas con su rol, expectativas sobre sí mismos y la integración en su entorno social, según Klein (2012), resulta ser un mundo en movimiento:

El adolescente aparece como el que permite la consolidación de una biografía, el pasaje de la niñez a la adultez, de lo inmaduro a lo maduro. Refiere de esta manera a un modelo donde las imágenes que se legitiman son las de movimiento: de un adentro a un afuera, de los espacios cerrados a los espacios abiertos, de la familia a la sociedad, de la niñez a la adultez. (p.237)

De acuerdo con lo anterior la adolescencia es un curso de vida complejo, en el que los y las adolescentes son especialmente susceptibles a las influencias externas, como sus pares, los medios de comunicación y las redes sociales, lo que puede configurar el riesgo de desconexión con la familia. Por lo tanto, durante este curso de vida es importante el vínculo con los adultos bien progenitores(as) o figuras de cuidado y la conformación de redes de apoyo, pues ante la ausencia de estas dentro de su núcleo familiar, suelen buscar pertenencia en su entorno, lo que puede exponerlos a situaciones de riesgo, como pandillas, explotación o abuso.

Así pues, los vínculos afectivos de adolescentes con sus figuras parentales, como egresados/as de instituciones de protección, reflejan la interacción compleja entre las dinámicas familiares y las condiciones estructurales que originan el ingreso al sistema, sus efectos en la identidad y en la vida emocional de los y las adolescentes, las tensiones que pueden derivarse de situaciones de vulnerabilidad y la incidencia de las intervenciones institucionales en estas relaciones.

2. JUSTIFICACIÓN

Partiendo de los resultados arrojados por el Observatorio del Bienestar de la Niñez, en la década comprendida entre 2012 y 2022, se evidencia que el aumento de la población adolescente en PARD ha sido constante, excepto en los años 2019 y 2020, que presentan una disminución considerable, situación que podría ser atribuida al confinamiento derivado de la Pandemia por Covid-19. Sin embargo, resulta inquietante que en el año 2012 la cifra de adolescentes institucionalizados fue de 14.366 y, en el año 2022 fue de 27.349, lo que supone un aumento casi del 100% de la población ingresada.

Las cifras y los/as autores/as abordados/as en el problema de investigación, constituyen una oportunidad para pensar sobre las razones por las que aumentan los y las adolescentes en PARD; partiendo de la comprensión de los adultos como las figuras encargadas del cuidado de los NNA, quienes desde sus competencias parentales deben garantizar el cumplimiento de los derechos de esta población, sin embargo, en las circunstancias en las que esto no ocurre, se vulnera el desarrollo integral de los/as NNA. No obstante, se debe tener en cuenta que las figuras parentales, en algunas situaciones por sus propias trayectorias de vida y procesos de crianza no desarrollan estas facultades y competencias para el ejercicio de la “parentalidad positiva” (ICBF, 2021), como lo es esperado socialmente, convirtiéndose así un reto, pues “las competencias parentales requieren de la conformación de procesos interconectados de conocimientos, actitudes y destrezas parentales” (ICBF, 2021, p. 8).

De otro lado, se debe tener en cuenta la expectativa social impuesta sobre la familia como base principal de desarrollo, protección y garantía de los derechos de los NNA. Al cual se le ha delegado el cuidado y la socialización primaria, sin tener presente los factores contextuales, sociales y económicos particulares de cada familia, que dificultan en mayor medida el ejercicio de la parentalidad. Sin embargo, cuando los/as adolescentes ingresan a PARD implica repensar si se están garantizando los derechos de estos/as desde el hogar.

Ahora bien, al redirigir la mirada a las familias por la vulneración de derechos que lleva al ingreso de los/as adolescentes a PARD, también es importante comprender la adolescencia como

un curso de vida³ con diversos cambios, entre los cuales están los biológicos, psicológicos, sociales y sexuales. Así lo reconoce Casas (2010), quien menciona que en la adolescencia “no sólo se produce un crecimiento y maduración físicos acelerados, sino que también existen cambios de orden psicológico, sexual, de comportamiento y socialización. El adolescente necesita construir un nuevo equilibrio entre sus vivencias personales y su ambiente” (p. 113).

Lo anterior lleva a reflexionar en torno a lo que socialmente representa la complejidad de este curso de vida, sobre todo en una sociedad adulto-centrada, en la cual, estos cambios suelen ser percibidos como rebeldía, parte del proceso de ser adolescentes, o “ven la adolescencia no como una etapa de tránsito sino casi como una «enfermedad» que «se le va a pasar» al muchacho” (Casas, 2010, p. 113).

Interrogarse por la situación de adolescentes que ven amenazados y/o vulnerados sus derechos y que los lleva a un Proceso de Restablecimiento de Derechos (PARD), implica comprender, desde su perspectiva los vínculos afectivos con sus figuras parentales y la representación que tienen de ellos, como figuras de autoridad y cuidado, quienes se encargan de proveerles una calidad de vida, concepto el cual depende de la sociedad y la cultura situada, al respecto Casas (2010) menciona:

La adolescencia es un proceso continuo y complejo de naturaleza biopsicosocial a través del cual los adolescentes construyen, con el apoyo de la familia, sus pares y la comunidad, un conjunto de capacidades y aptitudes que les permiten satisfacer sus necesidades con vistas a alcanzar un estado de completo bienestar. Por ende, es indispensable que su calidad de vida sea buena, que el adolescente pueda cubrir sus necesidades para que el adulto del mañana viva y se desarrolle individual y socialmente. (p. 113)

Ahora bien, de los vínculos afectivos con sus figuras parentales, deviene el apoyo que les brindan a los/as adolescentes para tener calidad de vida, entendiendo que para la construcción de

³ Curso de vida, denominado anteriormente ciclo de vida da cuenta de la etapa en la que se encuentra una persona, abordando los momentos continuos de la vida y reconoce que el desarrollo humano y los resultados en salud dependen de la interacción de diferentes factores a lo largo del curso de la vida, de experiencias acumulativas y situaciones presentes de cada individuo influenciadas por el contexto familiar, social, económico, ambiental y cultural (Ministerio de Salud y Protección Social [MinSalud], 2015).

estos vínculos se requiere de persistencia en el tiempo y conexión emocional más profunda, así lo señala Martínez-González (2008) cuando refiere que, “para generar un vínculo afectivo es necesario que haya tiempo compartido con una figura principal que debe ser estable” (p.300). En este sentido, el apoyo se configura como un rol central en el establecimiento del vínculo, puesto que se convierte en un componente esencial que permite fortalecer la conexión afectiva necesaria para la construcción de relaciones estables. Tal como lo plantean Orcasita-Pineda y Uribe-Rodríguez (2010):

(...) el apoyo involucra vínculos sociales constantes que son significativos en el mantenimiento de la integridad física y psicológica de la persona ya que facilita el dominio emocional, al proporcionar orientación cognitiva y consejo, al proveer ayuda y recursos materiales, al proporcionar retroalimentación acerca de la propia identidad y desempeño de las personas. (p.71)

Lo anterior, se encuentra en relación con los planteamientos que realizó Bowlby (1988, citado por Holmes, 2009, p. 15), quien aborda que la “seguridad psicológica”, está sustentada en el vínculo de apego, esto quiere decir que, en niños/as y adolescentes que fueron separados de sus cuidadores/as, generaron una serie de emociones y comportamientos específicos comunes, como la necesidad de establecer y mantener la proximidad con sus cuidadores/as principales, especialmente en situaciones de estrés o peligro. Lo cual sugiere la importancia de las figuras parentales y/o cuidadoras y el apoyo que deviene de éstas; y que es probable que las necesidades emergentes que no son atendidas en los/as adolescentes pueden generar una amenaza que conlleva a dificultades en la construcción de relaciones que podrían conflictuar el establecimiento de sus vínculos afectivos, la gestión de emociones e incluso la construcción de identidad.

Interesarse y preguntarse por los vínculos en la sociedad actual, guarda correspondencia con el planteamiento de la “modernidad líquida” de Bauman (2003); aludiendo con esta metáfora al individualismo que se ha generalizado y conllevando cambios en las relaciones, que ahora se tornan más breves y circunstanciales, de tal manera que con esto se comprende “precariedad de los vínculos humanos en una sociedad individualista y privatizada, marcada por el carácter transitorio y volátil de sus relaciones” (Vásquez-Rocca, 2008, p. 2)

Lo anterior sugiere que, actualmente, vincularse emocionalmente con otra persona es aún más difícil, pues hay preponderancia del desarraigo y la fugacidad y, en consecuencia, “Bauman se refiere al miedo a establecer relaciones duraderas y a la fragilidad de los lazos solidarios que parecen depender solamente de los beneficios que generan” (Vásquez-Rocca, 2008, p, 5). Así pues, moviliza a reflexionar y analizar el mundo actual en un contexto globalizado, capitalista y en función al mercado, que compromete las relaciones a ser más ligeras y efímeras, por lo que los vínculos se vuelven circunstanciales y temporales; y reconocerlos por medio de la experiencia, vuelve esta investigación aún más retadora.

Se evidencia, entonces que hay una sociedad que logra poco entendimiento de las necesidades de los/as adolescentes, partiendo del reconocimiento de que la amenaza y vulneración de derechos por las que éstos/as estuvieron en instituciones de protección y requirieron de acciones que resguarden y protejan su integridad, están asociadas a las particularidades de los vínculos con las personas de sus grupos familiares. Así pues, esta investigación se ubica en la profesión/disciplina del Trabajo Social en el campo de la protección a la infancia y adolescencia, al buscar comprender las situaciones particulares del adolescente acordes a su curso vida, de acuerdo con la cultura, y la relación con los procesos de atención, protección, prevención y promoción que comprende el PARD.

Para este trabajo se eligió la población adolescente por los conflictos que deben asumir durante este momento vital, tales como la identidad, la construcción de autoestima, gestión y regulación de emociones, habilidades de comunicación, así como la toma de decisiones que impactan en su formación integral; y en los que tiene especial importancia el contexto social amplio y el círculo social próximo, como la familia, los/as amigos/as, lo entornos escolares y comunitarios.

Para el Trabajo Social abordar la adolescencia es congruente con la importancia que reviste para la profesión/disciplina las experiencias que se gestan en la familia y los cambios tanto de ésta como los que conlleva para el curso de vida de un/a adolescente. También, abordar los vínculos y cómo éstos influyen es parte del devenir del Trabajo Social, en tanto permite la comprensión de las realidades sociales y la influencia de aspectos como la protección, los cuidados y las relaciones que se dan, en este caso, entre adolescentes y sus figuras parentales, quienes por diversos motivos han

llegado a hacer parte de instituciones de protección a la espera de atención psicosocial para la restitución de derechos. Como parte de esta atención, el Trabajo Social cuenta con un rol importante en el equipo, debido a que despliega acciones encaminadas al bienestar de los/as adolescentes y sus familias, reconociendo los vínculos y la importancia que éstos revisten dentro del núcleo familiar para el desarrollo del PARD.

Por último, desde Trabajo Social es importante retomar las reflexiones en torno al rol que se realiza en las instituciones de protección, con una mirada retrospectiva, no con la intención de juzgar o cuestionar sus resultados, sino por las conclusiones que se pueden derivar de dichas experiencias desde la voz de los/as adolescentes, con un nutrido proceso reflexivo posterior a su egreso y partiendo de sus narrativas sobre la atención y acompañamiento recibido.

3. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cómo fue la experiencia de adolescentes egresados/as de una institución de protección de Cali, en torno al restablecimiento de derechos y de qué forma los vínculos con sus figuras parentales mediaron en dicha experiencia?

4. OBJETIVOS

4.1 Objetivo general

Comprender la experiencia de adolescentes egresados/as de una institución de protección de Cali, en torno al restablecimiento de derechos y la forma en que los vínculos con sus figuras parentales mediaron en dicha experiencia.

4.2 Objetivos específicos

- Reconocer los vínculos afectivos referidos por el y la adolescente con sus figuras parentales y/o cuidadoras.
- Identificar los momentos, lugares y personas significativas para el y la adolescente durante su permanencia en una institución de protección.
- Reconocer desde la voz de él y la adolescente el proceso llevado a cabo por estos/as para el restablecimiento de derechos.

5. ANTECEDENTES

Con la intención de conocer y analizar los estudios que han avanzado sobre el tema de investigación, se hizo una búsqueda bibliográfica partiendo de palabras clave, como: construcción de vínculos, vínculos afectivos, vínculos en adolescentes, vínculos afectivos en adolescentes institucionalizados, relaciones en adolescentes, construcción de vínculos en adolescentes con PARD, adolescentes institucionalizados; haciendo uso de fuentes de consulta tales como: Scielo, Google académico, Dialnet, Redalyc y base de datos de la biblioteca Mario Carvajal de la Universidad del Valle. Se incluyeron para el análisis 23 estudios; 11 de ellos nacionales, 12 internacionales, todos ellos llevados a cabo entre el 2008 y 2023.

En el análisis del material consultado se encontró que hay estudios de distintas perspectivas teóricas y profesiones, que abordan los vínculos afectivos de los/as adolescentes, ya sea que cuenten con medida de restablecimiento de derechos o no. La revisión y el análisis de los textos consultados evidenció asuntos comunes, como la importancia de los vínculos en la adolescencia, la relación que tienen estos con la crianza, como una función de la parentalidad y finalmente los vínculos en las instituciones de protección. A continuación se detallan, de manera que se explícita el punto de ruptura entre la exploración y la pregunta que guía esta investigación.

5.1 Vínculos afectivos y adolescencia

Los vínculos en la adolescencia, son importantes para la creación de las habilidades socioemocionales de este curso de vida, de tal manera que es pertinente analizar los vínculos afectivos desde los cambios que surgen, así lo reconocen Ochoa-Perilla *et al.* (2022), quienes en el trabajo de investigación titulado “Vínculos afectivos en adolescentes de 10 a 12 años” lo mencionan como “Una edad especialmente dramática y tormentosa en la que se producen innumerables tensiones, con inestabilidad, entusiasmo y pasión, en la que el joven se encuentra dividido entre tendencias opuestas” (p. 19), y esto se ve reflejado en sus relaciones interpersonales.

Así los vínculos afectivos en la adolescencia son fundamentales e implican la socialización y la vida emocional, como lo expresan Muñoz y Acevedo-Moreno (2020) en su investigación con

método mixto e interdisciplinar, “a medida que el adolescente va nutriendo sus relaciones, va adquiriendo nuevas competencias que le permiten, no solo desenvolverse a nivel relacional, sino también el poder ampliar los niveles de desarrollo cognitivo, social, emocional y moral” (Krauskopf, 2003; Krauskopf, 2011, citado por Muñoz y Acevedo-Moreno, 2020, p. 2). Además, en las relaciones que va tejiendo el/la adolescente, busca concretar su identidad:

(...) dada la necesidad del adolescente de establecer y confirmar su identidad, forjar su personalidad y de adquirir un sistema de valores que le integre socialmente, el valor de las relaciones interpersonales es invaluable llegando a concluir que las relaciones interpersonales facilitan al adolescente reforzar nuevas competencias a nivel relacional, y favorece el desarrollo cognitivo, social, emocional y moral (Muñoz y Acevedo-Moreno, 2020, p. 2).

Por su parte, Aguerre y Bernardi (2012, citado por Malacre, 2014, p. 20) señalan que en su trabajo observaron, cómo dentro de una institución, los/as NNA “tienden a repetir modos de vincularse con otros que han aprendido e internalizado desde su temprana infancia”. De tal manera que, estudios reconocen que los vínculos trascienden hasta la adultez, puesto que “el apego que se establece desde la niñez y será la base, soporte y modelo para la creación de otras relaciones afectivas significativas en la adolescencia” (Muñoz y Acevedo-Moreno, 2020, p. 3).

La vinculación se encuentra influida por situaciones que pueden ser traumáticas y que vulneren sus derechos de integridad y calidad de vida como el maltrato, el abandono, la negligencia, o el abuso (Malacre, 2014). Así también lo mencionan Bernal y Melendro (2014), desde la psicología, en su investigación de tipo biográfico con método cualitativo, hacen hincapié en que “los vínculos cambian a lo largo del ciclo vital a partir de los eventos estresantes que estas adolescentes han tenido que vivir” (p. 202), lo cual da cuenta que se presentan transformaciones de acuerdo con las vivencias.

5.2 Parentalidad y relaciones de cuidado

Los vínculos afectivos que constituyen los/as adolescentes y su abordaje están estrechamente ligados al análisis de las prácticas de crianza de las cuales han hecho parte, ya que, a partir de éstas, se constituyen relaciones, así lo mencionan Duarte-Rico *et al.* (2016) al señalar que “la satisfacción de las necesidades básicas y emocionales a los niños y niñas, la continua responsividad y disponibilidad, el oportuno control y monitoreo y una asertiva comunicación, son elementos que otorgan la posibilidad de establecer vínculos afectivos caracterizados por apego seguro y, por lo tanto, deben garantizarse y desarrollarse de la manera más óptima posible” (p. 122).

En este sentido, Duarte-Rico *et al.* (2016), exponen los resultados de una investigación desarrollada con ocho familias de la Escuela Maternal de la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá, Colombia, en la que se analizó la relación entre estilos de crianza (democrático; permisivo-negligente y autoritario) y desarrollo del vínculo afectivo. La investigación permitió entrever que aspectos como la sensibilidad del cuidador, la disponibilidad para atender las necesidades del niño y las acciones intencionadas que se realizan en la crianza, son determinantes en el establecimiento de los vínculos afectivos; también mencionan que existe una relación entre “las prácticas de crianza y el vínculo afectivo, de manera que las prácticas se convierten en una constante importante que predice qué tipo de vínculo se está construyendo en el ser humano en sus primeros ciclos de desarrollo” (p.123).

Asimismo, Pérez-Contreras y Támara-Arrázola (2013), sostienen que hay una relación entre prácticas de crianza de los padres/cuidadores con las características del vínculo afectivo, la cual tiene un impacto en el sano desarrollo e implicaciones en la calidad de vida de los niños/as. Páez-Cala (2014), por su parte, sostiene que padres e hijos concuerdan en que el vínculo es construido a partir de un acompañamiento mutuo. En síntesis, los autores confluyen con la idea de que el vínculo y el estilo de crianza están estrechamente ligados y determina aspectos vitales con respecto a la forma en que se desarrollan los vínculos y las dinámicas familiares y relacionales.

En lo referente a las prácticas de crianza, Pérez-Contreras y Támara-Arrázola (2013) abordaron la convivencia de los/as adolescentes con los padres o cuidadores y la forma de

corrección para impartir normas y límites, por lo cual expresaron que resulta necesario tener en cuenta la importancia del tiempo compartido en familia, en consideración con el uso de éste “para el cuidado, la comunicación, la interacción y el afecto es limitado” (p. 26); esto implica que el tiempo invertido sea de calidad y constituya en el afianzamiento de las figuras parentales, para “satisfacer las necesidades de afecto, reconocimiento, protección y socialización” (p. 26)

Otro aspecto importante para analizar en las funciones parentales, son las concepciones propias de la cultura respecto a la idea de protección que provee la familia, así lo menciona Hueche *et al.* (2019), quienes reconocen que el sistema familiar brinda a sus miembros apoyo social, afectivo y psicológico en la mayor parte de las culturas y son los cuidados esperados para los NNA. Cuando esto no se presenta, constituye en uno de los motivos de ingreso a las instituciones de protección con el objetivo de brindarles los cuidados básicos necesarios. En concordancia con lo anterior, Ochoa-Perilla *et al.* (2022) resaltan el rol que se espera de la familia, en tanto ésta tiene un significado determinante en lo que se constituye el futuro de los/as NNA: “El papel de la familia es primordial ya que a través del fortalecimiento de los vínculos afectivos desde el hogar se enmarca el apoyo emocional, el cual permitirá el éxito en las relaciones personales y con la sociedad” (p. 11).

Los/as adolescentes construyen vínculos con distintas figuras que están a cargo de su cuidado, crianza y que apoyan su proyecto de vida, entre las cuales se encuentran las figuras maternas, paternas, hermanos y equipo psicosocial, cuando se trata de jóvenes con medidas de protección que han implicado modalidades de internamiento. En este aspecto, los autores Bernal y Melendro (2014) concluyen que, los/as adolescentes consideran el cuidado como un factor importante para la construcción de vínculos, puesto que establecen relaciones más fuertes con quienes los/as han cuidado en situaciones cotidianas.

5.3 Adolescentes en instituciones de protección

Los/as adolescentes que se encuentran en contextos institucionales deben relacionarse con los/as profesionales que hacen parte de las organizaciones y por lo tanto, las formas de relación que construyen determinan parte de la experiencia que los NNA vivencian en el momento en el

que se encuentran en la institución. Mencionado lo anterior y profundizando respecto al cuidado que reciben los/as NNA para la promoción de un desarrollo integral, se conoce “que dentro de las necesidades de los niños institucionalizados hay un pedido de afecto” (Sánchez-Reyes *et al.*, 2019, p. 15). Lo cual evidencia que dentro de las instituciones no solamente se deben garantizar condiciones básicas de los derechos, sino también afectivas.

Además, es relevante mencionar que, “la labor de restablecimiento de derechos a niños y niñas no se logra solamente por medio de la aplicación de protocolos de atención, sino que implica la generación de vínculos significativos con los cuidadores y profesionales a cargo” (Sánchez-Reyes *et al.*, 2019, p. 21), por lo cual da cuenta del valor que tienen los vínculos dentro de los procesos institucionales, los cuales no son reemplazables a los contruidos con las figuras parentales. Según los resultados de la investigación de Sánchez-Reyes *et al.* (2019), los/as profesionales afirmaron que la institución no es asimilable a un hogar, empero puede brindar apoyo emocional a los NNA, se identificó en las prácticas adoptadas, un estilo más ligado a concepciones tradicionales de crianza, en donde se reconoce la necesidad del afecto de los NNA y la posibilidad de ofrecer afecto por parte de los/as profesionales. Lo anterior es importante ya que son estos/as quienes continúan con esta demanda de afecto que puede llegar a suplir alguna de las necesidades, entendiendo que los vínculos van a ser diferentes ya que las instituciones no van a cumplir a cabalidad este pedido de afecto de los NNA, función que se le otorga a la familia.

Respecto a la demanda de afecto que requieren los NNA en las instituciones de protección y de acuerdo con Yslado-Méndez *et al.* (2019), estos/as valoran a los/as profesionales a cargo, ya que al sentirse desprotegidos/as por las situaciones de vulneración que vivenciaron, establecen vínculos afectivos compensatorios con sus cuidadores/as (que en la institución vendría siendo el equipo psicosocial, conformado por psicólogos/as y trabajadores/ras sociales), quienes atienden sus necesidades, orientan y apoyan según sus posibilidades y estas acciones en algunos casos, generan alivio, protección y apegos saludables en los menores que se encuentran vinculados a procesos de restablecimiento de derechos, (p.196). En este sentido, Bernal y Melendro (2014), plantean que los vínculos que desarrollan los NNA en las instituciones, cuentan con unas diferencias que son dadas “por las historias, por las conformaciones familiares, por factores individuales de personalidad, por los motivos de ingreso a protección, y por su proyecto de vida,

entre otros” (p.202) por lo que es necesario que los/as profesionales identifiquen las particularidades de cada NNA para garantizar un oportuno acompañamiento.

Los antecedentes presentados exponen una problemática de interés para las investigadoras, ya que, abordan los vínculos de los/as adolescentes evidenciando por medio de las investigaciones consultadas, la dificultad que tienen algunas familias para cumplir con el artículo 14 del Código de Infancia y Adolescencia, que establece la responsabilidad parental; y también manifiestan una construcción social de lo que se espera que sean las funciones de las figuras parentales, en la socialización y protección de los menores a su cargo, por lo cual estos estudios develan una mirada convencional sobre las familias como las únicas responsables del cuidado, sin tener en cuenta el Estado y la sociedad.

Añadido a lo anterior, la elección de este tema y de la población surge de manera directa, a partir de la experiencia previa de una de las estudiantes-investigadoras, quien durante el desarrollo de su proceso de práctica profesional tuvo la oportunidad de desempeñarse en una institución de protección en el programa de externado media jornada. Dicho acercamiento permitió identificar problemáticas y posibilidades de intervención que resultaron fundamentales para la construcción de este trabajo investigativo.

Realizada la revisión de antecedentes, el aspecto diferencial y punto de ruptura con la presente investigación, es la ubicación en la comprensión de la experiencia desde el punto de vista de adolescentes que han pasado por un Proceso Administrativo de Restablecimiento de Derechos en una institución de protección de Santiago de Cali, durante el 2024 para conocer de primera mano la forma en que los vínculos que han construido con sus figuras parentales median el proceso vivido en la institución.

Los textos consultados han abordado de manera amplia los vínculos afectivos en el curso de vida de adolescentes, quienes están transitando por la crisis de identidad, la cual es una característica de esta población. Si bien la relación entre las funciones parentales y los vínculos afectivos ha sido un tema recurrente en donde se evidencia la influencia que tienen en el desarrollo emocional y social de los/as adolescentes, en el caso específico de las instituciones de protección,

se remarca que los vínculos establecidos dentro de estos contextos responden a las necesidades afectivas que los niños, niñas y adolescentes requieren y no solo como respuesta a protocolos de atención, ya que es un aspecto que se debe considerar más allá de lo normativo. La mayoría de los textos analizados reconocen las voces de los/as adolescentes, lo cual coincide con la metodología utilizada en esta investigación, y en cuanto a marcos conceptuales y teóricos se observan elementos comunes como diferente que enriquecen la comprensión de los vínculos afectivos en contextos institucionales que requieren una mayor exploración, ya que la conexión entre los vínculos parentales y el proceso de restablecimiento de derechos surge como un área crítica que aún requiere ser abordada, ya que podría ofrecer claves importantes para mejorar los procesos de intervención que se realizan los/as profesionales con la población.

6. CONTEXTO

El 20 de noviembre de 1990, se ratificó por parte de la Convención Internacional de los Derechos del Niño la Ley promulgada en el año inmediatamente anterior; en Colombia dicha norma fue ratificada mediante la ley 12 de 1992 con el fin de garantizar los derechos de los menores de 18 años, considerando que éstos son sujetos especiales de protección y salvaguarda. En concordancia con esta norma y el artículo 44 de la Constitución Política de Colombia (1991) que contempla:

Son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. (Art. 44)

En este sentido, en Colombia se han dispuesto para el cumplimiento de este artículo: la Defensoría del Pueblo, la Fiscalía, la Procuraduría y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). Éste último fue creado mediante la Ley 75 de 1968. La Ley 7 de 1979 en el Capítulo II, el artículo veinte establece que «El Instituto Colombiano de Bienestar Familiar tendrá por objeto fortalecer la familia y proteger al menor de edad» también en 1992 se creó el programa "Los niños buscan su hogar" hoy llamado "me conoces". A lo largo de su historia ha mantenido como propósito fundamental preservar y propender por el fortalecimiento de las familias, su integración y, a su vez proteger a los menores de la malnutrición, la división e inestabilidad del núcleo familiar, la vulnerabilidad y desvanecimiento; en resumen, garantizar los derechos de los niños/as orientado a cumplir con la legislación vigente.

Por otro lado, y con el fin de fortalecer el cumplimiento de protección de los NNA, en 2006, el Senado de la República mediante la Ley 1098 de 2006 (Código de Infancia y Adolescencia) creó el Proceso Administrativo de Restablecimiento de Derechos estipulado en el año 2006 consistente en restaurar la dignidad de estos niños, niñas y adolescentes vulnerados, como lo expresa el artículo 50: “hacer un ejercicio efectivo de los derechos que le han sido vulnerados”.

Según UNICEF Colombia (2023), las cifras de adolescentes en Colombia entre los 10 y los 19 años es de 8,5 millones de personas, lo que representa el 17% de la población total; el 51% de estos adolescentes son hombres y el 49 % restante corresponde a mujeres. Estas cifras denotan que este grupo etario representan una importante porción de la población colombiana y como sujetos de derecho el Estado, a través del Instituto de Bienestar Familiar debe garantizar al máximo el desarrollo integral de sus personalidades y, protegerlos de factores que puedan incidir negativamente en su socialización y futuro.

El Ministerio de Salud y Protección Social en Colombia, y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, a través de las potestades conferidas por la legislación, se vale del Proceso Administrativo de Restablecimiento de Derechos -PARD- que tiene como principal objetivo “la restauración de su dignidad e integridad como sujetos de derechos, y de su capacidad para disfrutar efectivamente de los derechos que le han sido vulnerados” (ICBF, 2023), de acuerdo con los lineamientos técnico administrativos de la ruta de actuaciones y modelo de atención para el restablecimiento de derechos de niños, niñas y adolescentes.

Como se ha expresado en el planteamiento del problema, en el Valle del Cauca y más específicamente en Cali, la cifra de adolescentes institucionalizados se comporta, de la misma forma que en el resto del país. En tanto que el número de adolescentes vinculados al PARD se ha elevado sistemáticamente durante la última década y no ha dado muestras de estabilizarse o disminuir drásticamente para considerar que la problemática ha sido solventada o, al menos, reducida. Dado lo anterior, es importante resaltar el papel que juegan las instituciones de protección que cuentan con licencia de funcionamiento del ICBF, las cuales, sin ser estatales, cumplen con la labor de favorecer el desarrollo de los NNA y acompañarlos en las problemáticas que se presentan durante la adolescencia.

La institución a la cual se acudirá para la identificación de las y los adolescentes está ubicada en el norte de la ciudad de Cali, es una Organización No Gubernamental (ONG) sin ánimo de lucro fundada en 1974 por mujeres madres de familia, con el objetivo de dar respuesta a los primeros consumos de marihuana identificados en los colegios de la ciudad, como una problemática social en auge, siendo aún más notorio alrededor de los años 1972 - 1973. De modo que, contrataron a

profesionales en Medicina General, Psicología, Psiquiatría, Trabajo Social y Terapia Ocupacional, dejando en sus manos la atención de los adolescentes. Además, este grupo de señoras fundadoras, deciden realizar actividades con el objetivo de recaudar fondos y buscar donaciones que sirvan como contribución económica y sostenimiento de la institución.

Años más adelante, expande sus servicios, brindando atención a adolescentes en programa de externado media jornada, contando con licencia de funcionamiento expedida por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). Anteriormente, era únicamente a adolescentes con consumo de sustancias psicoactivas u otras adicciones, sin embargo, amplió su razón social para brindar atención a vulneración de derechos, como programa dirigido a adolescentes de 10 a 17 años.

7. MARCO TEÓRICO

Para realizar esta investigación, se identificaron las siguientes categorías teóricas, procedentes de los antecedentes y los objetivos: experiencia, vínculos afectivos, relaciones de cuidado y procesos de socialización, parentalidad y adolescencia, y cursos de vida en adolescentes institucionalizados.

7.1 Experiencia

En relación con los/as adolescentes egresados/as de instituciones de protección, el proceso investigativo se llevó a cabo a través del análisis y comprensión de cómo la experiencia de institucionalización influye en las interpretaciones y significados de la vida que éstos/as tienen como sujetos que dan sentido a su propia realidad, a partir de las percepciones, emociones e historias que construyen y cómo estos aspectos se relacionan con los vínculos afectivos que van forjando a lo largo de su vida.

Dubet (2010), presenta una idea de experiencia social para denominar los hechos, que, si bien aluden a la interacción social, se viven de manera individual, aunque íntimamente relacionada a lo que la socialización ha logrado permear en el sujeto. Sustentado de la siguiente manera:

La sociología de la experiencia social busca definir la experiencia como una combinación de lógicas de acción, lógicas que vinculan al actor a cada una de las dimensiones de un sistema. El actor es llevado a articular lógicas de acción diferentes, y es la dinámica producida por esta actividad lo que constituye la subjetividad del actor y su reflexividad. (p. 96)

Mencionado lo anterior, se puede inferir que la institucionalización a la que han estado vinculados/as los/as adolescentes, hará parte de una experiencia que contribuye en la manera en que estos/as establecen sus vínculos afectivos, y construyen su realidad, reconociendo que la pluralidad social implica que no para todos los sujetos las experiencias representan idénticas trayectorias; al respecto se debe tener en cuenta la heterogeneidad de los procesos de socialización y la forma en que cada sujeto las percibe, el mismo autor (Dubet 2010) se refiere a este tema al

mencionar que “la experiencia social no es una “esponja”, una forma de incorporar el mundo a través de sentimientos y emociones, sino una manera de construir el mundo (p. 86).

De acuerdo con los planteamientos de Dubet, se trabajará el concepto de experiencia como una construcción social, de la cual hacen parte las relaciones interpersonales que desarrollan los sujetos, entendiendo que el contexto tiene una fuerte conexión con las experiencias individuales desde lo social y cultural y cómo éstas permean la forma en las que interpretan y viven sus experiencias. Por lo tanto, la experiencia debe entenderse como la combinación de lo individual y colectivo, con un enfoque en la interacción social por medio de los procesos de socialización.

7.2 Vínculos afectivos

En cuanto a los vínculos afectivos, se abordan los postulados de Jhon Bowlby (1986), quien al respecto expresa: “el núcleo de lo que yo defino como “vínculo afectivo” es la atracción que un individuo siente por otro *individuo*” (p. 90). En este sentido, Bowlby nos señala que los vínculos más comunes entre diferentes especies, incluida la humana, son los que se generan a través de la relación progenitores e hijos y las parejas. La vinculación afectiva tiene características que resultan importantes de destacar, en tanto se trata de una proximidad que propende porque la unión se mantenga y, cualquier amenaza a la misma, afecta a los individuos que tienen el nexo.

Según Bowlby (1986) resulta interesante destacar que los vínculos afectivos son inherentes al ser humano y éste busca esta conexión desde su nacimiento:

...la capacidad de un individuo para establecer lazos afectivos de un tipo adecuado a cada fase del ciclo vital de su especie y a su propio sexo, evidentemente es una aptitud tan típica de los individuos de las especies de mamíferos como lo son, por ejemplo, sus capacidades para ver, oír, comer y digerir. Y probablemente, la habilidad para vincularse posee un valor de supervivencia tan elevado para una especie como cualquiera de dichas otras y bien estudiadas capacidades. (p. 94)

Bowlby (2009), expresa que, los seres humanos, sin importar la edad, pueden desplegar sus habilidades cuando tienen la certeza de que existen personas que les confieren seguridad y

protección en caso de requerir y ante el surgimiento de adversidades. En este mismo sentido y, con base en estudios posteriores, el autor manifiesta que los adultos jóvenes que se consideran exitosos han pertenecido a familias que les han apoyado y han configurado vínculos estrechos, lo cual les ha permitido transitar los cursos de vida de manera más afable y aunque los vínculos con su familia puedan verse aminorados, éstos permanecen en el tiempo (p. 133).

Así pues, en estos postulados el autor resalta que la conducta tendiente a conservar el vínculo afectivo del que se viene tratando es el apego: “La conducta de apego es cualquier forma de conducta que tiene como resultado el logro o la conservación de la proximidad con otro individuo claramente identificado al que se considera más capacitado para enfrentarse al mundo” (p.50). De ahí que los términos vínculo afectivo y apego tengan una relación tan estrecha, que estén permanentemente conectados en el desarrollo de este trabajo.

En esta misma línea, se hallaron los estudios de Pichon-Rivière (1988), con la teoría del vínculo, en la cual establece una estructura relacional entre los sujetos, éste definió el vínculo como “una estructura compleja que incluye un sujeto, un objeto, su mutua interrelación con procesos de comunicación y aprendizaje” (Pichon-Rivière, 1988, p. 42).

Pichon-Rivière, estudia al individuo como un ser incluido dentro de un grupo y no como un ser aislado, por lo cual establece el vínculo como condición de supervivencia, en el cual la familia cubre desde el nacimiento, las necesidades básicas, es por ello por lo que se comprende como lazo social y grupal (Pichon-Rivière, 1956, citado por Casetta, 2012, p. 4).

En consecuencia, el autor mencionó el vínculo como estructura compleja y triangular, no solo es la relación entre sujeto y sujeto, sino que también hace parte la cultura, lo cual hace que esta estructura cambie a lo largo de la historia (Bernal, 2010). La teoría del vínculo parte de diferenciarse de la teoría de las relaciones de objeto, ya que esta última sostiene una relación unidireccional, mientras que la primera establece que el vínculo cuenta con una bidireccionalidad, planteando una mutua afectación, es decir que hay una reciprocidad. Lo cual, permite analizar la existencia de tres componentes en juego, los dos primeros son los sujetos y el tercero es el ideal o la fantasía que construye el yo, sobre el otro, haciendo énfasis en que la vinculación es “bi-

corporal” (Bernal, 2010, p. 5), esto se debe a que a nivel físico hay dos elementos en contacto que son el sujeto y el o los otros.

Por lo anterior, la interacción de la persona en su medio social da respuesta a una relación recíproca entre lo individual y lo social que se replican de manera mutua, en donde los vínculos internos y externos se integran en una “espiral dialéctica” (Pichon-Rivière, 1956, citado por Casetta, 2012. p. 3), como una dinámica vincular entre sujeto, el objeto y el otro histórico-social, aclarando que el sujeto está en relación con objetos internos que son la mente y cuerpo, y externos, como lo es el mundo concreto. Además, Pichon-Rivière (1984), se interesó por estudiar la patología del vínculo, abordando así la conceptualización del “vínculo normal”, el cual existe cuando hay comunicación y aprendizaje, puesto que “siempre que hay comunicación, se aprende algo del otro” (Bernal, 2010, p. 6).

7.3. Cuidado y procesos de socialización

En relación con lo anterior, y abordando la categoría de cuidado y procesos de socialización, es necesario reconocer que a lo largo de la vida es indefectible la vinculación afectiva, que a la vez hace parte de múltiples sistemas interconectados que influyen en el desarrollo tanto social, como biológico y cognitivo de los seres humanos, por lo tanto, se debe tener presente que las vinculaciones afectivas se relacionan con los entornos en los que las personas conviven en su cotidianidad que les afectan tanto directa como indirectamente.

Se resalta en este sentido, la Teoría Ecológica de los Sistemas del psicólogo estadounidense Bronfenbrenner (1987), quien inició una teoría centrada en los diversos sistemas en los que los sujetos van desarrollando cambios de conductas (microsistema, mesosistema, exosistema, macrosistema y cronosistema) los cuales generan una interdependencia y por ello, se requiere de un reconocimiento de dichos sistemas para la comprensión del desarrollo biopsicosocial de cada persona. En el caso de los/as adolescentes que han sido institucionalizados/as es necesario reconocer estos sistemas, de modo que, esto contribuye a la formación de redes de apoyo social, que a menudo comienzan en la familia y continúan durante todo el proceso de socialización en

entornos como la escuela, la comunidad y en el contexto de los/as adolescentes egresados de instituciones de protección.

Mencionado lo anterior, esta teoría permite comprender cómo los sistemas se ven influenciados por las relaciones que se establecen entre éstos y por contextos de mayor alcance en los que están incluidos los mismos (Bronfenbrenner, 1987). Por esta razón, en el caso de los/as adolescentes con PARD, si un sistema cambia significativamente, puede tener un impacto en la necesidad de estos/as en cuanto a la exploración y disposición para relacionarse con los otros sistemas, propiciando así un desarrollo; aclarando que para Bronfenbrenner el término “desarrollo humano” o “desarrollo psicológico” se refiere a “cambios perdurables en el modo en que una persona percibe su ambiente y se relaciona con él” (Bronfenbrenner, 1987, p. 23). En efecto, la Teoría Ecológica de Sistemas posibilita comprender cómo se desarrollan los/as adolescentes no sólo en función de su estructura genética o desde la educación recibida en el núcleo familiar, sino también desde los distintos entornos que conforman el medio social de éstos/as, por ejemplo: la organización de protección a la que se encuentran vinculado/as, la escuela, el lugar de trabajo, el vecindario y la cultura.

Socialmente se espera que el cuidado se desarrolle en la esfera familiar, por lo que en el caso de estos/as adolescentes el ingreso a la institución con una situación de desprotección y encontrarse con un Proceso de Restablecimiento de Derechos, implica una búsqueda de resguardo de sus derechos. En el ejercicio de esta parentalidad es pertinente comprender los conceptos de crianza y cuidado que reciben los/as adolescentes. De acuerdo con Aguirre (2000, citado por Duarte-Rico *et al.*, 2016), las prácticas de crianza se entienden como:

Aquellas acciones concretas que los adultos, en especial los padres de familia llevan a cabo con el propósito de orientar la formación de sus hijos e hijas. En aras del desarrollo, supervivencia e integración a la vida social, dichas prácticas se materializan en acciones particulares, creencias, valores y formas pensar y actuar. (p. 114)

Por su parte se entienden las acciones de cuidado como “actividad multidimensional y compleja que, junto con sus dimensiones instrumentales, involucra una conexión personal y

emocional entre quienes participan de esta relación” (Remorini, 2020, citado por Jacob *et al.*, 2021, p.173).

Es por ello que, al analizar el cuidado y la crianza se debe tener en cuenta que “el género y la generación, por ejemplo, deben ser consideradas conjuntamente para comprender los modos particulares de vinculación intergeneracional a propósito del cuidado y la crianza” (Jacob *et al.*, 2021, p. 175)

En este sentido, Gilligan (2013), quien aporta a la discusión con la ética de los cuidados, sostiene que “en un contexto democrático, el cuidado es una ética humana. Cuidar es lo que hacen los seres humanos; cuidar de uno mismo y de los demás es una capacidad humana natural” (p. 50). Desde este punto de vista, el cuidado puede ser ejercido indistintamente del género, sin embargo, es pertinente destacar que en la sociedad colombiana se presenta una feminización del cuidado, puesto que “en un contexto patriarcal, el cuidado es una ética femenina” (Gilligan, 2013, p. 50), debido a que mayoritariamente se recibe cuidados por parte de mujeres, ya sean madres, abuelas, hermanas, primas, tías, etc., resaltando que esto se vincula con la “naturalización de la capacidad de las mujeres para cuidar” (Rodríguez-Enríquez y Pautassi, 2014, p. 12), acompañado de una concepción social relacionada a las características biológicas de los sexos.

7.4 Parentalidad y adolescencia

En el estudio de la familia pasamos de considerar familias concebidas como un núcleo base compuesto por madre-padre encargados en una suerte de responsabilidad civil del bienestar, cuidado, crianza y afectividad de un número determinado de hijos, a contemplar una variedad de familia (monoparentales, multiparentales, multiespecie, familias ensambladas, etc.) y también una diversidad que no está precisamente reflejada en los ámbitos jurídicos tendientes a preservar el bien mayor de NNA, la jurisprudencia asume que las labores parentales están circunscritas a las que realizan padres y madres, de esto se desprende que las funciones de parentalidad también hayan sido objeto de cambios que no se contemplan desde esta perspectiva, por ejemplo: la concepción de las figuras parentales en las que se abordan los lazos afectivos y los vínculos por parte de otros miembro de la familia, abuelos, hermanos, y/o biparentalidad, homoparentalidad y, por otro lado

la importancia de dichos vínculos en el desarrollo de los individuos. En ese sentido Vargas-Rubilar y Arán-Filippetti (2013) afirman que:

(...) cobra especial importancia el papel de conductas como (a) el apoyo y la estimulación parentales, (b) la regulación verbal externa, (c) el modelado durante tareas de resolución de problemas, (d) el cuidado cálido y sensible y (e) la organización familiar, entre otras, para el desarrollo y la habilitación de las FE⁴ durante la infancia. (p. 9)

Teniendo en cuenta la importancia de las relaciones y la forma como la familia vive y actúa, vale la pena abordar lo planteado por Bowen (1991), acerca de las consideraciones que este autor en su teoría de los sistemas familiares en la que conceptúa que la familia es una unidad emocional en la que se generan inter e intra dependencias que influyen de manera directa en la forma en que sus miembros actúan, piensan y sienten, de ahí que cualquier cambio en alguno de los miembros de la familia afecte directamente en los demás. De esta teoría es importante resaltar cómo la persona que en general alude a mayor adaptación dentro del núcleo familiar puede resultar el más afectado dentro de dicha sinergia por su alta vulnerabilidad. Desde esta perspectiva sistémica, es de gran valor para la investigación comprender la dinámica de las familias y el papel del adolescente dentro de la misma, su capacidad para ajustarse a las transformaciones y cómo sus procesos emocionales y de vulnerabilidad también dependen de las dinámicas familiares en las que se encuentran inmersos.

En torno a los sistemas familiares Bowen (1991), expresa que “los miembros de la familia son, hacen, actúan, interactúan, asumen una posición con modalidades tan variadas que la estructura y el orden son difíciles de ver”, (p. 26), sin embargo, ese orden se expresa en algunas de las actitudes, concepciones, pensamientos y emociones de las cuales no son ajenos ninguno de los miembros de la familia e inciden en la forma que se presentan las vulnerabilidades en los diferentes cursos de vida, mayoritariamente en la adolescencia o lo que el autor denomina en este mismo texto “la diferenciación de sí mismo” que consiste en lograr una independencia emocional de la familia

⁴ De acuerdo con Vargas-Rubilar y Arán-Filippetti (2013) “FE” hace referencia a las siglas de Funciones Ejecutivas, que aluden a una serie de procesos cognitivos esenciales para llevar a cabo conductas orientadas al logro de un objetivo. Este tema ha ganado relevancia en la neuropsicología infantil, especialmente por su relación con la influencia del entorno social y las experiencias de aprendizaje.

sin desligarse completamente de la misma y, reconociendo la importancia de ser miembro de este u otro grupo familiar.

En concordancia con lo anterior, Strauss (1969), menciona:

Sería imposible aislar arbitrariamente cada relación de todas las demás; y tampoco sería posible situarse más acá o más allá del mundo de las relaciones: el medio social no debe concebirse como un cuadro vacío dentro del cual pueden relacionarse, o simplemente yuxtaponerse, los seres y las cosas. El medio es inseparable de las cosas que lo habitan; juntos constituyen un campo de gravedad donde las cargas y las distancias forman un conjunto coordinado y donde cada elemento, al modificarse, provoca un cambio en el equilibrio total del sistema. (p. 540)

Es claro que los autores Bowen y Strauss consideran la unidad familiar como sistema que se ve influenciado por sus propias interacciones y, que desde esa visión es importante analizar y concluir cómo los adolescentes objeto de este estudio se ven en esa interdependencia, abocados a auto reconocerse, diferenciarse, a afianzarse o distanciarse de su ámbito familiar y cómo éste les influye en términos de adaptación al Proceso Administrativo de Restablecimiento de Derechos (PARD).

7.5 Curso de vida en adolescentes institucionalizados

Ahora bien, para hablar sobre el curso de vida, específicamente la adolescencia, se reconoce que este período de desarrollo humano comprende un rango de edad determinado y está marcado por importantes cambios, además, se reconoce que a través de esta etapa se transita de la niñez a la edad adulta.

Desde esta perspectiva, se parte de las interpretaciones culturales, las influencias sociales y las experiencias individuales que moldean la comprensión de lo que significa ser un adolescente en una determinada sociedad o entorno. Autores como el filósofo y antropólogo Paul Gustave Ricoeur, realizaron importantes contribuciones al campo en la comprensión de cómo los/as adolescentes entienden sus propias experiencias y cómo esta interpretación se ve influenciada por otros factores, que a su vez determinan su identidad. Así mismo, y aludiendo al concepto de

identidad narrativa influenciado por la hermenéutica y la teoría narrativa, Ricoeur (1995) refiere que el sujeto es quien narra la historia de su vida, desde las ideas y los acontecimientos que lo rodean, es decir el sujeto es actor y escritor de ella, con esto se va a referir a la ipseidad como la descripción de sí mismo, es decir la identidad narrativa del sujeto que van construyendo los/as mismos/as adolescentes conforme a su curso de vida.

Así mismo, David Le Breton aborda la adolescencia desde una perspectiva antropológica y sociológica, que involucra interacciones y transformaciones significativas entre el cuerpo, la sociedad y la cultura para la búsqueda de la identidad, la cual puede conllevar a sufrimientos y tensiones, como se expone en su texto *“La edad solitaria, adolescencia y sufrimiento”* donde menciona que la adolescencia es el momento de transición entre estos dos mundos, que pasa por la infancia y precede a la edad adulta, en donde se busca independencia y seguridad en sus relaciones con los demás, así como protección y autonomía para sí mismos/as. Además, los/as adolescentes experimentan su posición como sujeto, los límites entre lo exterior y lo interior, jugando con las prohibiciones sociales y explorando su lugar en un mundo en el que aún no es plenamente consciente de sí mismo (Le Breton, 2012).

A diferencia de la expresión “ciclo de vida” asociada a una visión universal de las edades de la vida y de esperanza de vida que estudia los factores genéticos del desarrollo de un organismo, la expresión curso de vida designa “los modelos socioculturales que organizan la trayectoria de vida de los individuos en una sociedad particular en el curso de un período histórico dado” (Lalivé d'Epinay, 1994, p. 129). En esta línea de ideas, el curso de la vida es un conjunto de reglas que conforman una representación social y conlleva los significados que la cultura asocia con el crecimiento de la vida del individuo, considerando que, los conceptos de etapas, trayectorias y transiciones son tomados de la escuela del desarrollo y reelaborados teniendo en cuenta las características contextuales (Lalivé d'Epinay, 1994).

El sociólogo norteamericano Glen Elder (1996) ha contribuido significativamente al campo del curso de vida ya que a lo largo de su carrera, ha desarrollado varios conceptos importantes relacionados con el curso de vida, resaltando la necesidad de tener en cuenta el papel activo de las personas en la construcción de sus vidas, el valor de los métodos longitudinales para comprender

el desarrollo a lo largo del tiempo y la necesidad de situar el recorrido de la vida dentro de contextos sociales e históricos específicos interesándose en el estudio de las vidas personales. Es en este sentido que Elder (1996, citado por George, 2006) menciona que:

Los principios del curso de vida aparecieron como respuestas potenciales a problemas como: el estudio del tiempo, del timing y sus efectos; reconocer y medir los efectos de la biografía personal y la historia social en las vidas humanas; [...] conceder a la agencia humana su peso y replantear las preguntas de investigación en términos de trayectorias y patrones en vez de cadenas causales. (p. 678)

En resumen, el enfoque teórico del curso de vida propone estudiar la intersección entre historia y biografía, es decir, la dinámica de cambios y eventos propios de una sociedad determinada y las trayectorias vitales de los individuos que la habitan. Desde esta perspectiva, este concepto (curso de vida), adquiere especial relevancia en el contexto de esta investigación, ya que permite comprender cómo las experiencias de institucionalización se inscriben dentro de las trayectorias personales y sociales de los/as adolescentes, marcando transiciones significativas en su proceso de desarrollo y construcción de identidad.

Analizar los cursos de vida de jóvenes que han atravesado por instituciones de protección posibilita identificar las continuidades y rupturas que emergen entre su historia previa, su vivencia institucional y las proyecciones que elaboran hacia el futuro. Así, el enfoque del curso de vida se utiliza aquí como una herramienta analítica para interpretar cómo los/as adolescentes resignifican sus experiencias pasadas y presentes, y cómo dichas experiencias inciden en la configuración de sus vínculos afectivos, sus procesos de socialización y su sentido de pertenencia, reconociendo que sus trayectorias no son lineales, sino atravesadas por condiciones estructurales, históricas y subjetivas que inciden en su manera de ser y estar en el mundo. Esta mirada resulta fundamental para el análisis de las narrativas recogidas en el presente trabajo, pues permite comprender cómo los adolescentes reinterpretan su historia de vida a partir de su paso por el programa PARD

8. METODOLOGÍA

8.1 Perspectiva epistemológica

El presente trabajo investigativo hace uso de la perspectiva epistemológica hermenéutica, desde un enfoque comprensivista a través de una actitud reflexiva dispuesta a la escucha y comprensión de los actores que intervienen en una determinada situación de estudio. En este orden de ideas, el paradigma hermenéutico aporta el “desarrollo de conceptos que ayuden a comprender los fenómenos sociales en medios naturales dando la importancia necesaria a las intenciones, experiencias y opiniones de todos los participantes” (Martínez-Godínez, 2013, p. 5). Por lo cual, se pretende comprender los vínculos afectivos de los/as adolescentes, partiendo de la escucha de sus relatos y sus interpretaciones, en reconocimiento de su experiencia.

La elección del paradigma hermenéutico se fundamenta en su coherencia con el enfoque y los objetivos de la presente investigación, orientada a comprender los vínculos afectivos que establecen los/as adolescente egresado/a de una institución de protección con sus figuras parentales y la forma en que estos median en el PARD de éstos. Este paradigma permite abordar la subjetividad como una construcción situada y moldeada por el contexto sociocultural, los vínculos y las experiencias vividas por cada sujeto. En este sentido, comprender las vivencias de los/as participantes implica en el encuentro con el otro, interpretar los significados que emergen de sus relatos. Así lo plantean Villarreal-Valera *et al.* (2018), “la comunicación es una construcción simbólica que opera como forma de categorización de lo social, es comprender lo que somos mirándonos en el espejo del otro” (p. 92). Esta comunicación es esencial, por cuanto adquiere un papel clave para acceder a las experiencias de los/as adolescentes, desde sus voces y relatos compartidos.

8.2 Diseño

Esta investigación se inscribe en el diseño cualitativo que, de acuerdo con Taylor y Bogdan (1987) “se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos, las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (pp. 19-20). Desde

los métodos cualitativos, se incorpora la perspectiva participativa que reconoce el valor de la voz de los/as adolescentes en la construcción de conocimiento sobre sus propias experiencias, tal como lo señala Zabala (2005), la participación posibilita el desarrollo de capacidades reflexivas, dando lugar a los/as participantes como protagonistas del proceso, mientras que nuestro rol se orientó a facilitar los espacios de expresión.

Bajo esta perspectiva, se prioriza el uso de herramientas metodológicas que promuevan el diálogo abierto, como lo es la entrevista en profundidad, en un ambiente que favorezca la confianza y el reconocimiento mutuo, con el objetivo de acercarse a la visión de los/as participantes, como lo expresa Taylor y Bogdan (1987), “los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas (...) se identifican con las personas que estudian para poder comprender cómo ven las cosas” (p. 20). De esta manera, la investigación se orienta a explorar los vínculos afectivos construidos por los/as adolescentes egresados/as de instituciones de protección, a partir de sus propios relatos en un contexto situado.

8.3 Población

La población participante de la investigación estuvo conformada por adolescentes que llevaron un Proceso de Restablecimiento de Derechos entre el 2021 y 2024 y que durante dicho período tenían entre 13 y 17 años. Aunque en el momento de las entrevistas algunos/as de los/as participantes podrán haber alcanzado la mayoría de edad, su inclusión en el estudio responde al hecho de que vivieron el proceso institucional siendo adolescentes. Ellos/as son egresados/as de una institución de protección de la ciudad de Cali, Valle del Cauca, Colombia.

Las conversaciones se llevaron a cabo de manera presencial, en lugares acordados directamente con el/la participantes, privilegiando entornos cómodos, seguros y accesibles para él y ella.

8.4 Técnicas

La técnica utilizada fue la entrevista en profundidad, la cual favoreció el diálogo de manera personalizada con los/as adolescentes y familias/cuidadores(as), posibilitando que el encuentro se convierta en un espacio de comprensión de sus diversas experiencias, en torno a los vínculos afectivos y su incidencia o no, en su experiencia en instituciones de protección.

Así pues, la entrevista en profundidad implica un reto, que deviene de la capacidad de realizar la misma sin que se desborde en otros asuntos, con la habilidad de marcar cierta cercanía con el/la entrevistado/a, pero con un límite para no perder de vista el objetivo del encuentro. En este sentido Sennett (2003) menciona que:

(...) el entrevistador no puede ser impersonal como una roca; por el contrario, debe dar algo de sí mismo a fin de merecer una respuesta abierta. Sin embargo, la conversación se decanta en un solo sentido; no se trata de hablar como hablan los amigos. Con harta frecuencia el entrevistador descubre que ha ofendido a los sujetos, que ha traspasado una línea que sólo los amigos o las relaciones íntimas pueden cruzar. La habilidad consiste en calibrar las distancias sociales de tal modo que el sujeto no se sienta como un insecto bajo el microscopio. (p. 50)

Sennett (2003), hace énfasis en el respeto mutuo que debe existir entre entrevistador/a y entrevistado/a, que permita comprender lo expresado en el encuentro sin que la experiencia personal del entrevistador/a se superponga, entendiendo que “cuando se trata a los otros como espejos de uno mismo, no se les reconoce la realidad propia de su existencia personal; necesario respetar el hecho elemental de que son distintos” (p. 56).

Además, se hizo uso de técnicas interactivas de forma transversal para incentivar la participación, ya que éstas son utilizadas en las planeaciones metodológicas para la investigación cualitativa debido a que fomentan la participación de las personas y facilitan la comunicación verbal y no verbal entre los/as asistentes. García-Chacón *et al.* (2002), exponen que el uso de estas técnicas permite visibilizar emociones, experiencias, opiniones, formas de pensar, actuar y sentir. Así mismo, las técnicas interactivas cuentan con un enfoque cualitativo, que consta de comprender

profundamente las realidades humanas, su sistema relacional y su estructura dinámica, es decir, aquellas que explican completamente el comportamiento y las manifestaciones humanas. (p.40)

8.5 Ruta Metodológica Seguida

La ruta metodológica seguida nos permitió un acercamiento a los significados del y la adolescente participante de esta investigación en torno a sus vínculos parentales y las experiencias en el Proceso de Restablecimiento de Derechos. En este apartado, se describen las acciones llevadas a cabo durante el trabajo de campo, así como la participación del/la adolescente y las estudiantes investigadoras. Así mismo se da cuenta de los retos metodológicos que se presentaron durante el trabajo de campo y las acciones emprendidas para responder a estos.

La metodología se fundamentó en una aproximación inductiva como lo fundamentan Taylor y Bogdan (1987) al permitir abordar, de manera integral las vivencias del/la participante, puesto que “las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo” (p.20). Es por ello que las entrevistas en profundidad, no se realizaron según hipótesis rígidas ni preguntas cerradas, sino que se abordó como una investigación flexible, donde los relatos de la y el adolescente sobre sus vínculos parentales y experiencia en el PARD se reconstruyeron mediante un diálogo abierto, generando categorías de forma inductiva a partir del relato espontáneo y contextualizado de cada participante.

Desde la hermenéutica, se considera que el conocimiento se construye a partir de la interacción con los sujetos y su contexto. En este sentido, el trabajo de campo fue diseñado con un enfoque donde el/la participante fueron reconocidos como actores activos en la co-construcción del conocimiento.

El desarrollo del trabajo de campo se llevó a cabo en tres momentos, alistamiento, ejecución de entrevistas en profundidad y transcripción y categorización. En el alistamiento se realizó la búsqueda de los y las adolescentes que estuvieran dispuestos a participar de la investigación, se prepararon los recursos y organizaron aspectos previos al encuentro. En segundo lugar, se realizaron entrevistas en profundidad, las cuales facilitaron el acercamiento detallado a las

experiencias de los/as participantes. En tercer lugar, se procedió a la transcripción de las grabaciones de las entrevistas y la categorización organizada por colores.

8.5.1 Fase de alistamiento

En esta fase se llevó a cabo la búsqueda de adolescentes que estuvieran dispuestos/as a participar y que cumplieran con los criterios de selección establecidos en la metodología de la investigación. El acercamiento se realizó a través de una de las estudiantes-investigadoras, quien desarrolló su proceso de práctica en la institución de protección de la cual los/as adolescentes son egresados/as, quien contaba con su consentimiento previo y el de sus padres para hacer uso de sus datos de contacto telefónico con fines académicos. De tal manera que, el primer contacto se efectuó por llamada, para extenderles la invitación a participar en la investigación, explicándoles en qué consistía y cuáles eran los objetivos de ésta. Así, se confirmaron dos adolescentes, quienes voluntariamente aceptaron formar parte de la investigación, un hombre de 14 años y una mujer de 19 años, quienes, durante su permanencia en la Institución, en el año 2023, tenían 12 y 17 años respectivamente.

Tabla 2. Caracterización Sociodemográfica.

NOMBRE	Miguel	Luisa
¿PSEUDÓNIMO?	Miguel	Luisa
EDAD	13	19
IDENTIDAD DE GÉNERO	Masculino	Femenino
OCUPACIÓN ACTUAL	Estudiante	Manicurista
ESCOLARIDAD	Octavo	Técnica
CON QUIÉN VIVE	Mamá, padrastro y hermana	Mamá, padrastro y hermana
LUGAR DE ORIGEN	Tuluá, Valle	Cali, Valle del Cauca
LUGAR DE RESIDENCIA	Cali, Valle del Cauca, barrio Floralia	Cali, Valle del Cauca, barrio El Lido
DURACIÓN PARD	1 año y 2 mes	1 año
Dónde puede ser más cómoda la entrevista		

Fuente: elaboración propia.

Luisa es una adolescente que a sus 17 años ingresó a la institución de protección. Actualmente, tiene 19 años, vive junto con su madre y hermana mayor, en el sur de la ciudad de Cali. Luisa es una apasionada por la cosmetología, hace un par de meses terminó estudios técnicos y se dedica a esta área, con el anhelo de construir su propio salón de belleza. Mientras lo logra trabaja medio tiempo en una estética y el otro medio tiempo en la panadería cerca a su casa, junto con su madre. Es una adolescente con iniciativa, visión y deseo de crecer para construir su independencia y emprender su propio negocio. A lo largo de su vida ha enfrentado situaciones complejas, sin embargo, dichas experiencias han forjado en ella una gran fortaleza, ha hecho de sus heridas y dolor una fuente de inspiración para crecer y proyectarse hacia el futuro.

Miguel tiene 14 años, nació en Tuluá ciudad en donde vivió hasta sus 8 años, sin embargo, tiempo después se mudó con su familia a Cali, en donde reside actualmente al norte de la ciudad junto a su mamá, su hermana mayor y su padrastro. Ingresó a la institución de protección cuando tenía 12 años, en la cual permaneció un año y dos meses. Hoy en día, se encuentra cursando el octavo grado escolar y ha descubierto en el baile, una de sus mayores pasiones, por lo cual asiste a clases con mucha disciplina y dedicación, disfruta mucho bailar salsa y participar en las competencias de su categoría, lo que lo motiva a seguir aprendiendo y perfeccionando sus habilidades. Miguel es muy creativo y curioso, le gusta mucho dibujar, las manualidades y los animales, en especial los animales marinos, por lo que en un futuro desea estudiar Biología Marina y/o dedicarse al baile profesionalmente, aunque no lo tiene del todo definido. Miguel es un adolescente con gran determinación, quien ha convertido cada experiencia en oportunidades de crecimiento.

En esta fase también, definimos las temáticas que orientarían las entrevistas, procurando que estuvieran alineadas con los objetivos de la investigación, haciendo énfasis en que no se trataba de preguntas estructuradas, sino de tópicos sobre los cuales conversar con el/la participante, para privilegiar un diálogo abierto, centrado en los vínculos afectivos con sus figuras parentales y sus experiencias en la institución de protección (ver anexo 1).

De igual forma, en esta etapa elaboramos y perfeccionamos los consentimientos informados. En el caso del participante menor de edad, se elaboró uno dirigido a él y otro a su acudiente.

Finalmente, se definió el procedimiento de resguardo y uso ético de las entrevistas, en garantía de la confidencialidad de la información.

Con el fin de garantizar la comodidad y disposición del/la participante exploramos posibles lugares para realizar las entrevistas, por lo cual se consultó directamente con ellos dónde consideraban más adecuado el encuentro, priorizando su voz en la decisión. El propósito fue seleccionar un espacio que les resultara familiar y cómodo para favorecer un ambiente de confianza. De este modo, se acordaron los lugares, fechas y horarios para llevar a cabo las entrevistas, tomando en cuenta su disponibilidad y la de sus acudientes.

Este proceso representó varias modificaciones, ya que implicó coordinar los espacios de encuentro y horarios con el y la participante; debido a que las entrevistas se programaron en una época de fin e inicio de año nuevo, fue necesario ser flexibles y adaptarse a los horarios y compromisos culturales de esta época del año, lo que requirió una planificación cuidadosa y una comunicación constante para asegurar la asistencia y participación voluntaria de el/a entrevistado/a.

Para la realización de las entrevistas, tuvimos presente que el adolescente de 14 años, al ser menor de edad, asistiera acompañado de su acudiente, en este caso su madre. Así pues, se definieron dos espacios distintos para la realización de las entrevistas:

- Una entrevista se realizó en el domicilio del entrevistado, dado que éste manifestó sentirse cómodo, además fue una solicitud directa de su madre, quien por razones laborales no podía desplazarse a otro lugar.
- La segunda entrevista se llevó a cabo en un centro comercial cercano al hogar de la participante. Este espacio fue seleccionado por la propia entrevistada debido a su accesibilidad y a la sensación de comodidad que le generaba.

En la tabla 3, se aprecian los datos de las dos entrevistas.

Tabla 3. Primer Encuentro.

Fecha de realización	Persona entrevistada	Edad actual de la persona entrevistada	Estudiante-investigadora	Lugar	Duración	Transcripción	Categorización
02/01/2025	Luisa	19	Valeria Echeverri	Centro Comercial Cosmocentro	1:27:00	Valeria Echeverri	Valeria Echeverri
31/12/2024	Miguel	14	Leidy Caicedo	Hogar	53:59	Leidy Caicedo	Janeth Torres

Fuente: elaboración propia

Por lo planteado, los encuentros reflejan la naturaleza flexible que implica el método cualitativo, en la que el investigador(a) debe adaptarse a los tiempos y espacios que resulten cómodos para los y las participantes. Así pues, se trata de atender las particularidades del/la participante, reconociendo que el escenario es significativo para la comprensión de los vínculos parentales y la experiencia de la y el adolescente. Respecto a esta flexibilidad, Taylor y Bogdan (1987) expresan que “se siguen lineamientos orientadores, pero no reglas. Los métodos sirven al investigador; nunca es el investigador el esclavo de un procedimiento o técnica” (p. 23).

8.5.2 Fase de entrevistas en profundidad

En cada encuentro, procuramos condiciones en las que el/la adolescente se sintiera cómodo/a, se les reiteró que su participación era voluntaria, por lo que podían abstenerse de responder cualquier interrogante que les generara incomodidad. Cuando se consideró necesario, se ofrecieron ejemplos que ayudaron a clarificar las temáticas abordadas. Estos ejemplos estaban relacionados con lo planteado a lo largo del encuentro y algunos con referencias personales de las estudiantes-entrevistadoras para lograr proximidad en el espacio.

En coherencia con el enfoque hermenéutico, tuvimos en cuenta la influencia que ejercíamos en el proceso, asumiendo que la presencia y forma de preguntar incidían en las respuestas del/la adolescente, en congruencia con que “los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan en las personas” (Taylor y Bogdan, 1987, p. 20). Tal sensibilidad implicó

reconocer la posición que tienen los investigadores sobre los entrevistados y los efectos que esto tiene sobre la entrevista, que, si bien se procura controlarlos o reducirlos, en última instancia representa una dificultad que, cuando se hace el proceso de reflexividad, permite reconocerlos y entenderlos al momento de interpretar la información. Este cuidado y rigurosidad, además de fomentar la confianza en el/la entrevistado/a, permite evitar imponer interpretaciones ajenas a sus relatos y, al mismo tiempo, propiciar el surgimiento de reflexiones en cada adolescente sobre sus vínculos afectivos y su experiencia en la institución de protección.

Otra decisión que se tomó para el desarrollo de la entrevista fue el compartir alimentos con él y la participante, porque esta acción posee un significado cultural, que favorece el acercamiento y conectar con las personas. De esta manera, creamos un espacio de encuentro que convirtió la entrevista en una interacción más cercana a un contexto familiar, trascendiendo lo estrictamente académico. Compartir generó confianza y enriqueció el proceso de intercambio de saberes. También, se tuvo en cuenta que las entrevistas no excedieran una hora y media, lo que permitió sostener una interacción, sin que se vieran afectadas la disposición y la atención durante el encuentro.

El trabajo de campo se desarrolló bajo lineamientos éticos, garantizando la confidencialidad de los relatos proporcionados por el/la participante. Les explicamos detalladamente los objetivos de la investigación y el uso que se daría a la información recopilada, se firmaron los consentimientos informados antes de proceder con las entrevistas, y se les explicamos el cambio de sus nombres y de información sensible para la protección de datos y evitar el reconocimiento de su identidad. Así, se decidió llamarles Luisa y Miguel (Ver anexo N° 2).

La flexibilidad metodológica, propia de la investigación cualitativa, requirió “suspender” las creencias, prejuicios y predisposiciones (Taylor y Bogdan, 1987, p. 21) para comprender las historias del/la participante desde su marco de referencia, nada se da por sobreentendido. Este proceso nos permitió vislumbrar que todas las experiencias aportan valiosos matices para alcanzar una comprensión integral de las historias relatadas, lo cual se vio reflejado durante la entrevista cuando se abordaron estereotipos de género.

Esta aproximación prestó especial atención a la “dimensión humana” (Taylor y Bogdan, 1987, p. 21) y al contexto de cada adolescente, reconociendo que una misma experiencia puede cobrar distintos significados según las circunstancias particulares de quien la relata. Por ello, no se restringió la investigación a aspectos puntuales o variables aisladas, sino que se exploraron las condiciones familiares, las experiencias dentro de la institución de protección y la transición posterior al egreso.

8.6 Fase de transcripción y categorización

Esta constituyó la última fase de la ruta metodológica. En primer lugar, procedimos a la escucha de las entrevistas grabadas para su posterior transcripción, lo que nos permitió recuperar con fidelidad el contenido narrado. Durante este recorrido inicial, tomamos notas y subrayamos fragmentos que parecían relevantes en relación con los objetivos de la investigación, asignando etiquetas por colores para distinguir cada categoría, lo que posibilitó una interpretación más estructurada y profunda de los resultados, facilitando la sistematización de la información.

Una vez definidas esas primeras categorías, llevamos a cabo un proceso de revisión y comparación por medio de una matriz que nos permitió agrupar las categorías y las citas textuales del y la entrevistado/a, según la estructura presentada en la tabla 4. Este paso resultó fundamental para validar la coherencia interna de las categorías y afinar la precisión conceptual, pues pretendíamos que cada código de color representase las temáticas identificadas a la luz de los objetivos.

Tabla 4. Categorización citas textuales – Verbatims.

Categorías	Luisa	Miguel
Curso de vida de adolescentes egresados de instituciones de protección	Espacio citas textuales	Espacio citas textuales
Proceso PARD de adolescentes egresados de instituciones de protección	Espacio citas textuales	Espacio citas textuales

Parentalidad y cuidado de adolescentes egresados de instituciones de protección	Espacio citas textuales	Espacio citas textuales
Proceso de socialización de adolescentes egresados de instituciones de protección	Espacio citas textuales	Espacio citas textuales

Fuente: elaboración propia.

Durante todo el proceso, mantuvimos un diálogo continuo entre las estudiantes-investigadoras, contrastando la interpretación que cada una elaboraba de las narraciones obtenidas de las entrevistas. Esto lo realizamos a partir de la división de las acciones: cada una realizó una entrevista, y la transcripción de las grabaciones y su respectiva categorización fueron asignadas a otra integrante del grupo, con el objetivo de garantizar que todas conocieran las narraciones desde distintas perspectivas para evitar posibles sesgos o sobreinterpretaciones en el análisis de la información. Esta práctica de trabajo conjunto contribuyó a identificar juicios de valor y opiniones personales, al tiempo que enriquecía el análisis con la diversidad de miradas. Asimismo, se efectuaron relecturas periódicas de la información para la consistencia de las categorías y evitar la imposición de interpretaciones ajenas al testimonio del/la participante.

La etapa final de categorización consistió en agrupaciones que permitieron organizar los resultados de forma coherente y dar cuerpo al análisis interpretativo. De esta manera, cada categoría se entendió como un eje de sentido que vinculaba fragmentos de los relatos y ofrecía una comprensión más profunda de los vínculos afectivos y experiencias del/la adolescente.

Lo anterior, en términos de validez en la investigación (Taylor y Bogdan, 1987, pp. 21-22), se asume como la capacidad de aproximarse a la realidad del/la participante de la manera más fiel y respetuosa posible. Por tanto, la categorización de la información, basada en la profundidad de las narraciones, contribuyó a la comprensión detallada de los relatos y los significados que le atribuyen a sus experiencias.

8.7 Los retos y cambios en la investigación

A lo largo de la metodología desarrollada en la presente investigación, surgieron diferentes retos a los cuales nos vimos enfrentadas y que implicaron ajustes metodológicos y replanteamientos, orientando cada decisión conforme a la ética y accionar académico.

Uno de los retos lo constituyó la decisión de no incluir en la investigación a uno de los adolescentes que inicialmente accedió a participar, pese a que ya habíamos realizado una entrevista en profundidad, la respectiva transcripción y categorización. Al momento de releer la entrevista del adolescente surgieron dudas sobre la vinculación de este a la institución de protección. Al explorar con la institución validamos que la vinculación del adolescente era en un programa diferente al PARD y por tanto no cumplía con los criterios de elegibilidad establecidos en la metodología.

Esta situación representó un reto metodológico y ético, al tiempo que reafirmó la importancia de mantener la rigurosidad en cada etapa del proceso investigativo, implicó que asumiéramos con responsabilidad los cambios necesarios para mantener la garantía y confiabilidad de la información manifestada en el presente trabajo. El reto metodológico, es fundamental en la investigación en Trabajo Social, porque antes de abordar a la población se requiere realizar una planeación teniendo en cuenta la perspectiva epistemológica, el método y los lineamientos de acercamiento a la población.

Como estudiantes e investigadoras nos vimos enfrentadas a la frustración que implica asumir un reto inesperado, de asumir cambios no previstos, a la necesidad de excluir la información ya escrita y a retroceder para revisar, analizar y modificar las acciones emprendidas. Esto quizá, era lo menos confrontador, frente a las condiciones que se habían planeado para el desarrollo de las entrevistas, es así, como debimos pensar en cómo reconocer y adelantar acciones de reparación con la persona entrevistada, por la disposición, tiempo e interés que él presentó. Ante esta situación, tomamos la decisión de escribir una carta al adolescente manifestando agradecimiento por su participación y expresándole lo ocurrido, sustentando el por qué no podía seguir participando y ofreciendo una disculpa ante la confusa situación (Ver anexo No. 3). El adolescente fue contactado

e hicimos una videollamada en la cual se le leyó la carta y relatamos lo sucedido más ampliamente, con un profundo agradecimiento por su disposición y participación. La respuesta de él fue de comprensión por lo sucedido y manifestó desconocer que su proceso en la institución era asumido administrativamente de manera distinta, sin embargo, expresó haberse sentido escuchado durante la entrevista y su disposición a participar en investigaciones futuras.

La investigación pasó de contar con tres entrevistados/as a dos, situación que generó inquietud debido a que inicialmente cada estudiante-investigadora tenía asignada una entrevista, para la cual se requirieron esfuerzos en términos de contacto con los/as adolescentes, su disponibilidad y la de sus familias para quienes eran menores de edad y el panorama se complejizó aún más, cuando el ICBF cerró el programa de externado media jornada de la institución en la que se había realizado la búsqueda de participantes. Por lo tanto, ya no existía la posibilidad de hacer nuevamente contacto con la institución en búsqueda de nuevos participantes para el proceso de investigación y por tal motivo la investigación cuenta con dos participantes.

A lo anterior, se sumó que al realizar el análisis algunas de las categorías no contaban con la suficiente profundidad en lo respectivo a las experiencias del/la adolescente en el Proceso Administrativo de Restablecimiento de Derechos. De tal manera que hicimos los respectivos ajustes metodológicos, para sostener con solidez algunas de las categorías inicialmente propuestas, de manera que decidimos realizar un nuevo encuentro de manera conjunta con los dos adolescentes que fueron entrevistados y cumplían con los criterios, para trabajar sobre dos asuntos: uno, profundizar sobre el PARD; dos, cerrar el proceso presentando algunos aspectos del análisis para validar las interpretaciones de las investigadoras. De este modo, contamos con tres entrevistas que brindaron un mayor sustento a la investigación.

Esta experiencia no solo puso a prueba nuestras habilidades organizativas, sino que también implicó trabajar sobre la capacidad de adaptación ante situaciones imprevistas, la toma de decisiones y respuesta activa frente a las dificultades presentadas en el camino. Permitted reconocer que el proceso investigativo no es lineal, ni predecible, que se presentan circunstancias que alteran el curso de lo planteado y requiere de la toma de nuevas acciones para dar respuesta a los retos que

se manifiestan a lo largo de la acción investigativa, manteniendo el respeto por las personas participantes.

Otro de los retos que surgieron a lo largo del trabajo de campo, fue la organización cronológica de los relatos, debido a que releer las entrevistas implicó organizar el hilo conductor de las narraciones del/la entrevistado/a con el objetivo de comprender el transcurso de los acontecimientos vividos. Esto en la práctica resultó un desafío, puesto que no hubo claridad en el orden de lo manifestado, sino que, al ser recuerdos, el/la entrevistado/a fue trayendo sus memorias poco a poco, teniendo en cuenta que es una mirada en retrospectiva, son egresados del PARD y en las entrevistas esto implicó recordar a su yo del pasado, actividades, lugares y personas a lo largo de su proceso y tiempo en la institución de protección;; por lo tanto, para el segundo encuentro tuvimos presente las dudas respecto al orden de las historias, para ser resueltas en conjunto con el/la entrevistado/a y no caer en la sobre interpretación o suposición de las estudiantes-investigadoras.

Sennett (2003), enfatizó en sus estudios, el respeto mutuo entre entrevistadoras y entrevistado/a, lo que para esta investigación fundamentó un diálogo que respetara los tiempos, espacios y narrativas. Se procuró una actitud vigilante para que la experiencia personal de las estudiantes-investigadoras no se impusiera en las entrevistas y en la comprensión e interpretación de los relatos, permitiendo que la reflexión emergiera de la interacción. No obstante, en la práctica esto representa un desafío para evitar superponer una experiencia por encima de otra.

El ideal de mantener una distancia objetiva en la investigación cualitativa se enfrenta a un desafío inevitable: la influencia de las experiencias personales en la interpretación de las relaciones. Como señalan Taylor y Bogdan (1987), el intento de asumir una postura completamente neutral y desligada del proceso interpretativo puede, paradójicamente, conducir a un subjetivismo aún mayor, ya que el investigador, en su afán de mantenerse ajeno a la dinámica investigativa, corre el riesgo de llenar los vacíos de comprensión con sus propias conjeturas (p. 20). En este sentido, la interpretación no puede separarse de la interacción y el entendimiento compartido, pues la subjetividad no representa un obstáculo a evitar, sino un componente que hace parte del proceso investigativo.

Aunque se mantuvo la prioridad en las voces del/la participante, el proceso de equilibrio entre el rigor metodológico y las propias historias de vida de las estudiantes-investigadoras inevitablemente influyó en las decisiones sobre el estilo y manejo de las entrevistas, esto se reflejó en una en particular, en la cual se realizaron ejemplos relacionados con la vida personal de una de las estudiantes-investigadoras, que generaron en la entrevistada desvíos y alargamientos innecesarios. Este hecho evidencia que, aunque el ideal es no proyectar experiencias propias en la investigación, en la práctica esto no siempre es posible, ya que estas historias moldean la manera en que se interactúa con otros y es imposible desligarse de ésta y verse reflejadas en los relatos compartidos.

8.8 Encuentro grupal y cierre del trabajo de campo

El nuevo encuentro con Luisa y Miguel se hizo en la modalidad de una entrevista conjunta, concebida no sólo como un espacio de reflexión, sino también como un intercambio y reconstrucción compartida de experiencias. Para facilitar un ambiente de confianza, apertura y espontaneidad, se decidió desarrollarlo como un picnic en el parque, al aire libre, lo que posibilitó mayor cercanía y comodidad entre el/la entrevistado/a y nosotras como estudiantes-investigadoras.

Si bien, en el encuentro estuvimos todas las estudiantes, solo una fue encargada de llevar a cabo la entrevista, para garantizar la coherencia en la conducción del diálogo y la fluidez de la interacción, momento en el cual las otras dos estudiantes, se retiraron del lugar para no interferir en la entrevista, brindando comodidad y privacidad a él y la entrevistado/a, y se reincorporaron al finalizar, para realizar un cierre de manera conjunta.

Con esta entrevista grupal también se debieron realizar las fases previamente mencionadas, (1. alistamiento, 2. entrevista, 3. transcripción y categorización). La aplicación rigurosa de estas fases permitió incorporar de manera organizada, estructurada y coherente, las narrativas compartidas en el encuentro, facilitando así un análisis más profundo y contextualizado de las experiencias relatadas por el y la entrevistado/a.

De esta forma, la experiencia de trabajo de campo con adolescentes egresados(as) de una institución de protección fue acorde con el método cualitativo: promovió la co-construcción de conocimiento desde la voz del/la participante, consideró el contexto y la subjetividad, cuidó los aspectos éticos y dio prioridad a la validez entendida como cercanía a la realidad vivida y valoró los retos y cambios a lo largo de la investigación, promoviendo la flexibilidad y no un método inamovible. En consecuencia, esta investigación realizó una lectura respetuosa de los vínculos afectivos, evidenciando la complejidad inherente a las transiciones que experimentan este/a adolescente y la necesidad de aproximarse a sus historias con sensibilidad y apertura interpretativa.

A través de las entrevistas realizadas y el análisis de los relatos compartidos se desarrolló una interpretación en coherencia con los objetivos planteados, el método cualitativo y la perspectiva hermenéutica. De tal manera que, a continuación, se presentará el análisis de los relatos abordados en dos capítulos, el primero se centra en la infancia y adolescencia, haciendo énfasis en las personas y lugares que hicieron parte de las trayectorias de vida y los vínculos afectivos del y la adolescente antes de ingresar al PARD. En el siguiente capítulo, presentamos los motivos de ingreso a PARD, el proceso llevado a cabo en la institución, las experiencias compartidas y los vínculos afectivos con sus figuras parentales a lo largo de este proceso y posterior al mismo como egresado/a de la institución de protección. Esto con el objetivo de comprender la experiencia del y la adolescente y la forma en que los vínculos con sus figuras parentales mediaron en dicha experiencia.

9. CAPÍTULO INFANCIA Y ADOLESCENCIA: APRENDIZAJES Y ENCUENTROS

El presente análisis se adentra en los elementos recurrentes que emergen en las narrativas de Luisa y Miguel, explorando los aspectos compartidos y la manera en que cada uno/a construye su propia idea de niñez y adolescencia desde sus experiencias y los vínculos afectivos que se entretienen en su entorno familiar, escolar y comunitario. Estos elementos permiten comprender particularidades de sus historias de vida y brindan una visión sobre las dinámicas que intervienen en la construcción de los vínculos y la relación con su identidad.

9.1 Construcción de la infancia

La infancia en la voz del/la participante de la investigación aparece como un curso de vida de contrastes, que oscila entre la protección y la vulnerabilidad, entre el recuerdo y el olvido y que serán comprendidos a continuación. Hay un hilo en común, la infancia como un espacio de descubrimiento, pero también de límites, ya sean por las contingencias económicas, sociales y familiares que vivieron o por el ordenamiento familiar en el que han crecido.

9.2 Entre el recuerdo y el olvido

Para Luisa, la niñez es ese momento en el que se empieza a conocer el mundo, *“una etapa en la que uno empieza a conocer lo que le gusta y lo que no le gusta”* (Comunicación personal, 2 de enero de 2025). La idea de infancia de Luisa no es completamente clara para ella, menciona: *“no me acuerdo mucho de mi niñez la verdad, fue un bloqueo”* (Comunicación personal, 2 de enero de 2025).

Este “bloqueo” puede interpretarse con la propuesta teórica sobre la memoria autobiográfica y la construcción del self que plantea Stern (1998), para quien la memoria de la infancia no es un almacenamiento pasivo de eventos, sino un proceso de co-construcción narrativa influida por factores emocionales y sociales (p. 24). Al referirse a un “bloqueo”, Luisa sin dar detalles en sus causas, puede sugerir que la construcción que ha hecho de la niñez se compone de una fragmentación de recuerdos, de los cuales algunos parecen difusos. Esto resalta la complejidad de

la memoria, en la manera en que recuerda y relata su pasado, de la cual hacen parte factores contextuales, psicológicos y afectivos.

Así olvidar, no es un asunto de menor importancia, por el contrario, es una acción que informa de la persona, de los significados en tanto refiere aspectos de tiempo, modo y lugar en de los hechos olvidados; los cuales pueden convertirse en oportunidades de reconocimiento, reflexión en torno a la experiencia y los significados.

En cambio, en las narrativas de Miguel, los recuerdos florecen con mayor facilidad, por lo que expresa con elocuencia su infancia y procesos de cambio a lo largo de este curso de vida. Miguel nombra su infancia como una “*etapa*”⁵ en la que los adultos juegan un papel central en la regulación del comportamiento y en la configuración de la seguridad emocional, que en su caso fueron sus padres. Él se caracterizaba por ser un niño “*hiperactivo*” (Comunicación personal, 31 de diciembre de 2024) y esto en ocasiones le generaba conflictos sobre todo con su madre debido a que incumplía con sus deberes en el hogar, los cuales dejaba a un lado y olvidaba, al priorizar el juego: “*la convivencia con mi mamá antes nos peleábamos demasiado, mucho porque yo era muy desjuiciado, porque yo me ponía a jugar y me olvidaba todo lo que tenía que hacer, me ponía a ver videos y me olvidaba lo que tenía que hacer*” (Comunicación personal, 31 de diciembre de 2024).

9.3 Protección y vulnerabilidad

Por un lado, Luisa describe la infancia como un momento en el que “*(...) uno se siente como que lo cuidan más, como que tiene más atención*” (Comunicación personal, 2 de enero de 2025). Sin embargo, reconoce que, aunque es lo esperado durante la infancia, su propia historia no fue así: “*Tuve una infancia muy violenta, muy de maltrato físico, (...) verbal, psicológico*” (Comunicación personal, 2 de enero de 2025). Al respecto menciona que, la violencia psicológica que recibía por parte de su mamá, quien le hacía comentarios como: “*eres un parásito, no sirves para nada, me estás impidiendo avanzar, salir, ser alguien más*” (Comunicación personal, 2 de enero de 2025).

⁵ Se hace referencia a la palabra “etapa” debido a que es la manera en la que las personas entrevistadas nombran su infancia y adolescencia. Sin embargo, en esta investigación se trabajó desde el concepto de curso de vida.

Esto se sumaba a los recuerdos de Luisa sobre la agresión que recibió de su madre, en los que se destaca una incompreensión acerca de la recurrencia de la violencia y las conductas que provocaban los golpes que recibía:

Hasta el punto de que, ah, no me parece, ¡pues te pego! Ah te quemaste¡, te pego encima de la quemadura; así fue mi infancia, o sea, fue brusquita (...) Sí, muy difícil, o sea, por todo a uno le pegaban. Yo me quemaba con los fríjoles y encima del golpe me pegaban. (Comunicación personal, 2 de enero de 2025).

Cuando los eventos de maltrato acontecían, Luisa expresa que se cortaba la comunicación entre ella y su madre, se ignoraban, no se dirigían la palabra y procuraban no tener contacto, lo cual llevaba a largos periodos de silencio y distanciamiento, caracterizados por el retiro afectivo e indiferencia. Con el pasar de los días volvían a hablar y retomar actividades juntas, sin poner en diálogo las discusiones, ni volver al conflicto inicial.

El sentimiento de infancia moderno planteado por Ariès (1988), en la que los niños y las niñas se conciben como sujetos frágiles, vulnerables y de cuidado por parte de los adultos, de quienes se espera que ofrezcan atención y protección, posibilitando condiciones que les permitan un desarrollo con sentimientos de seguridad y confianza, se evidencia en la narrativa de Miguel: ser niño para él es estar protegido, sin preocupaciones cotidianas.

Por otro lado, y en contraste con la experiencia de Luisa, quien vivió una infancia con violencia psicológica y física, Miguel relata haber crecido en un entorno familiar caracterizado por la presencia de sus figuras parentales, destacando que recibió atención y cuidado, “mis papás me tenían que cuidar de que yo no saliera corriendo y me golpeará, o de que hiciera un mal brinco y me pegara, o que no cogiera algo porque era peligroso” (Comunicación personal, 31 de diciembre de 2024). Para él, la niñez implica protección, en contraste con la adolescencia, momento en el que ha tenido que asumir mayores responsabilidades. En su experiencia, de acuerdo con la perspectiva de Lev Vygotsky (1978, citado por Vielma-Vielma y Salas, 2000, p. 32), se destaca el papel del entorno social y la mediación de los adultos en el desarrollo infantil. Según Vygotsky, el

aprendizaje y la construcción de la identidad dependen de la interacción con figuras significativas, como los padres y cuidadores.

Los conflictos de Miguel durante la infancia se caracterizaban por el incumplimiento de actividades designadas por la madre:

cuando yo estaba haciendo algo, a mi ritmo, mi mamá me mandaba a hacer otra cosa y no había acabado, entonces como no había acabado de hacerlo, mi mamá me azaraba para que hiciera lo otro, entonces cuando hacía lo otro y no había acabado lo que estaba haciendo, se volvía una regañiza. (Comunicación personal, 31 de diciembre de 2024).

En cuanto a las figuras paternas, también se evidencian diferencias en ambos entrevistados. En el caso de Luisa, su padre biológico falleció en un accidente automovilístico, antes de que ella naciera, por lo cual no lo conoció, sin embargo, expresó que cuando tenía siete años su madre tuvo una pareja que vivió con ellas durante un año, a quien Luisa le comenzó a llamar papá, luego de la separación de él con su madre, siguió presente en su vida a lo largo de los años y se comunican con frecuencia, a su vez era la persona con quien Luisa escapaba cuando se sentía abrumada en su hogar por las situaciones que vivía con su madre.

Miguel, por su parte manifiesta que su padre estuvo presente en su infancia, vivía con él y con su madre, describiendo una relación cercana y de cuidado, quien se encargaba de llevarlo al médico a él y a su hermana: “Mi papá, cuando podía en ese momento, en la infancia, él iba a la farmacia, (...). Él nos llevaba para el hospital, para la enfermería y todo eso” (Comunicación personal, 31 de diciembre de 2024). Esta dinámica cambió cuando Miguel tenía ocho años, ya que sus padres se separaron y él se quedó viviendo con su madre, pero el padre continuó presente en su vida.

De acuerdo con lo enunciado por el y la entrevistada, la infancia es esperada como un periodo de exploración y mayor atención por parte de sus cuidadores. No obstante, mientras que ella experimentó situaciones de maltrato, él presentó mayor presencia y acompañamiento, lo que permite analizar que aunque en la infancia se espera que haya mayor cuidado, algunas experiencias

no responden a esto. Estas vivencias, contrastantes, no solo hacen parte de su infancia, sino que también permiten comprender sus vínculos afectivos, los cuales establecieron las bases sobre las que se fueron configurando sus formas de relacionarse, por lo tanto, conocer estas trayectorias durante la niñez resulta fundamental para entender con mayor profundidad su posterior adolescencia y las acciones que cada uno emprende para enfrentar los desafíos correspondientes al curso de vida.

9.4 Relaciones con el entorno: lugares y personas

La infancia se configura como un curso de crecimiento en el que se contrastan las crianzas, las situaciones económicas y los cambios familiares. Los recuerdos de los lugares resaltaron en la construcción que hace Miguel de la infancia, ya que, hasta sus ocho años vivía en Tuluá con su papá, mamá y hermana, en el primer piso de su hogar tenían una tienda familiar que representaba el sustento económico. Sin embargo, cuando los padres tomaron la decisión de separarse, Miguel, su mamá y su hermana, se cambiaron de ciudad, de Tuluá a Cali. Los cambios que vivió junto a su madre y hermana representaron una transformación de su vida cotidiana. Establece una diferencia entre las experiencias vividas en cada ciudad, describiéndolas como dos “etapas” contrastantes de su experiencia, lo que sugiere un antes y un después en su forma de vivir y comprender el mundo.

Desde la perspectiva de Augé (1992), los espacios se configuran como lugares antropológicos, es decir, espacios dotados de identidad, relaciones y memoria. En este sentido, los lugares de la infancia adquieren una carga simbólica y afectiva, ya que no son sólo espacios físicos, sino escenarios de interacción social y construcción del yo. En el caso de Miguel, la diferencia entre Tuluá y Cali resalta los efectos del entorno físico y social en su memoria; la tienda familiar en Tuluá, por ejemplo, no solo era un negocio, sino un espacio de aprendizaje, “vivíamos en una tienda, pusieron una tabla para separar la tienda de la casa, pero de todas formas la curiosidad no me dejó y me fui, me iba a ir para la tienda, entonces con esa tablita que había ahí me fui de cabeza” (Comunicación personal 31 de diciembre de 2024). Lo anterior permite comprender la “tabla” como aquella que separa el mundo seguro, familiar con menores riesgos, imponiendo un límite al niño.

Este lugar, recordado por Miguel, en el que sus padres le demarcaron los espacios, con el propósito de protegerlo, también, resulta en una escena recordada que recoge el reconocimiento de un adulto presente, que cuida, al tiempo que alude al niño como un sujeto actuante expectante de un entorno con límites demarcados por sus figuras parentales.

Los lugares descritos por Miguel, desde la teoría de Augé (1992), funcionaron como un lugar antropológico, que “es al mismo tiempo principio de sentido para aquellos que lo habitan” (p. 58). El cambio de ciudad representó para Miguel una ruptura con esa experiencia, dejando entrever cómo la movilidad puede transformar el significado de un espacio, reforzando la idea de que el lugar se configura a partir del sentido que cada uno le da.

En el caso de Luisa, este lugar antropológico fue la casa de su abuela materna, ya que fue el hogar en el que creció con su mamá y hermana mayor. Particularmente su abuela ha ocupado un lugar central en su vida y en la de su familia, siendo una persona presente durante su infancia, ya que era quien se encargaba de su cuidado y el de su hermana, especialmente cuando la madre se encontraba ausente por razones laborales. De tal manera, esta casa es para Luisa un lugar cargado de recuerdos y emociones, en la medida en la que piensa en su infancia y cuando hace una mirada hacia el pasado, este es el primer lugar que habita su mente.

La casa de su abuela materna significó un lugar de reunión familiar, del cual Luisa la reconoce como figura principal de autoridad y cuidado, por tanto, identifica en ella patrones de crianza basados en la violencia y que han sido reproducidos a nivel familiar:

mi abuela tuvo un tiempo que era muy agresiva, mi abuela tuvo una crianza de Buenaventura muy pesada, a mi mamá le llegó a pegar con una tapa de olla pitadora, a mi tío lo llegó a ahogar en el lavadero, entonces se tomaron otros caminos. (Comunicación personal, 2 de enero de 2025)

Estas formas de violencia derivaron en la decisión de abandonar la vivienda familiar, dejar de convivir con la abuela y ante una última situación de violencia que sufrió la hermana de Luisa, determinaron no seguir visitando con frecuencia a la abuela: “dejamos de ir donde mi abuela porque

le reventó el tobillo a mi hermana” (Comunicación personal, 2 de enero de 2025). Luisa, su madre y hermana se fueron a vivir juntas, en un intento por romper los ciclos de violencia presentes.

Esta violencia por parte de la abuela se ve replicada en la madre de Luisa, por medio de conductas correctivas o de castigo a través de la violencia física y psicológica, lo cual puede ser comprendido y analizado como parte del aprendizaje intergeneracional, el cual hace referencia al:

proceso de sociabilización que siguen los integrantes de una familia, para adquirir e internalizar actitudes, ya sea de forma espontánea o intencional, producto de la convivencia continua y que se transmiten de mayores a menores y de generación en generación; contribuyendo significativamente con el modelamiento de la personalidad de los infantes. (Delgado-Castillo *et al.*, 2021, p. 131)

Este aprendizaje intergeneracional permite comprender las dinámicas violentas en los patrones de crianza, en el cual la invalidez emocional, los golpes y la agresividad fueron pautas familiares que se repitieron, que permiten ser analizadas desde la crianza que recibió la abuela, quien la replicó con la madre y en consecuencia, la madre con Luisa. Sin embargo, la decisión de abandonar el hogar puede ser comprendida como un intento de romper con el ciclo de violencia heredado y resignificar las formas de vinculación emocional y relacional.

Ante este cambio de casa, el vínculo con la abuela seguía presente, era ambivalente, ya que reconoce en ella el cuidado, pero también el maltrato; sin embargo, Luisa menciona que a pesar de la distancia y las situaciones ocurridas en el hogar, siempre estuvo pendiente de su abuela buscando maneras de seguir en contacto con ella: “siempre he sido muy unida a mi abuela, toda la vida. Fue el único número que aprendí para ir a un minuterio y la llamaba y le preguntaba, ¿cómo está?” (Comunicación personal, 16 de mayo de 2025).

Ahora bien, Luisa describe el barrio popular donde creció como un espacio de juego y socialización, de los cuales ella refirió no ser parte, ya que, desde temprana edad, tenía preferencia por permanecer en su hogar y no salir a jugar con otros/as niños/as, como lo expresa: “yo era muy de estar en mi casa encerrada, mi hermana era la que salía a jugar y yo era la que me quedaba encerrada jugando con el trapeador y la escoba y hablando con la pared” (Comunicación personal,

2 de enero de 2025). Ante esto, Luisa manifiesta dificultades para interactuar con otros: “yo era de chiquita así, se me dificultaba mucho socializar” (Comunicación personal, 2 de enero de 2025). En diferentes momentos de su vida, Luisa ha intentado que su interacción con otras personas sea más fluida, pero expresa que se “bloquea” y no lo logra.

Para comprender lo anterior, se amplía el concepto de socialización, el cual desde Berger y Luckmann (1968) se divide en primaria y secundaria:

La socialización primaria es la primera por la que el individuo atraviesa en la niñez; por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad. La socialización secundaria es cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad. (...) Se advierte a primera vista que la socialización primaria suele ser la más importante para el individuo, y que la estructura básica de toda socialización secundaria debe semejarse a la de la primaria. Todo individuo nace dentro de una estructura social objetiva en la cual encuentra a los otros significantes que están encargados de su socialización y que le son impuestos. Las definiciones que los otros significantes hacen de la situación del individuo le son presentadas a éste como realidad objetiva. (p. 164)

De esta manera se entiende la socialización como un proceso que implica la internalización de la realidad que puede ser transformada con los roles particulares que se asumen en la sociedad, por tanto, “El niño acepta los "roles" y actitudes de los otros significantes, o sea que los internaliza y se apropia de ellos. (...) se vuelve capaz de identificarse él mismo y de adquirir una identidad subjetivamente coherente y plausible” (Berger y Luckmann, 1968, p. 165).

En el proceso de socialización de Luisa, la interacción con los pares le ha representado una dificultad, a lo cual se suma o afecta el establecimiento de vínculos erótico-afectivos, más allá de las relaciones pasajeras: “yo hasta el sol de hoy, no he podido tener como que una conexión con alguien, que sea más allá de un mantenimiento, suena feo, pero sí” (Comunicación personal 2 de enero de 2025). El término “mantenimiento” al que hace referencia Luisa es parte del lenguaje popular que da cuenta sobre encuentros fortuitos para tener relaciones sexuales, pero sin un vínculo afectivo. Esto permite comprender la diferenciación que realiza Luisa entre las relaciones sexuales y la construcción de un vínculo afectivo profundo, que implique una conexión a largo plazo.

En su propio relato sugiere desconfianza y temor frente a las relaciones románticas: “nunca llego a sentir un te amo por nadie, le temo demasiado al amor” (Comunicación personal, 2 de enero de 2025). Esta expresión refleja que, para la adolescente, la interacción y los vínculos afectivos implican una dificultad para sostener dichos lazos en el tiempo, lo cual repercute en sus procesos de socialización, ya que el amor y la confianza en el otro se constituyen en aprendizajes fundamentales para la construcción de relaciones significativas y estables a lo largo de la vida.

Al explorar sobre la dificultad de Luisa para conectarse emocionalmente, ella expresa que se “cohibe” de forjar estos vínculos, lo cual ha sido cuestionado por su círculo cercano y su respuesta ha sido: “*no me nace...*” (Comunicación personal 2 de enero de 2025). Luisa lo ha relacionado con su historia de vida y los referentes que ha tenido en el hogar, pues describe que las relaciones de su madre con diferentes parejas han sido inestables, por lo cual considera que: “es por todo lo que yo aquí vivo, mi mamá y los hombres, entonces me he cohibido demasiado” (Comunicación personal 2 de enero de 2025). De tal manera que lo relaciona con la experiencia de su madre como su referente en el hogar, según su explicación su dificultad en construir relaciones afectivas ser distante y poco expresiva emocionalmente se encuentra asociada con las experiencias amorosas de su madre con múltiples parejas, insiste en la idea de que “no le nace” (Comunicación personal 2 de enero de 2025).

Además, es posible analizar la imposibilidad de construir relaciones afectivas, partiendo de la comprensión del vínculo con su madre, ya que Luisa reconoce que tenían una dificultad para resolver conflictos en el hogar y, por ende, la comunicación se limitaba cuando se presentaban desacuerdos, ya que podían pasar días, semanas e incluso meses sin dirigirse la palabra, de esta manera, no existía un espacio para expresar los sentimientos y emociones derivadas de los conflictos.

Lo anterior permite comprender, la manera en la que Luisa elabora lo sucedido con su madre y a partir de esto toma una decisión como estrategia y subjetivación de la que habla Dubet (2010), por lo que, para protegerse de vivir lo mismo, prefiere no construir estos vínculos para no recaer en una experiencia similar a la de su madre. Esta dificultad puede estar asociada a que ella no lograba identificar a alguien que la acogiera, la reconociera y le brindara un cuidado, libre de daño,

ya que sus experiencias previas refieren el maltrato, para Luisa el cuidado no representaba protección, pues, aunque la cuidaban, también la maltrataban.

La experiencia para Dubet (2010), debe comprenderse como una construcción social en la que influyen las relaciones interpersonales que los sujetos desarrollan y el contexto en el que estas se enmarcan. El entorno social y cultural definen las experiencias individuales y la manera en que las personas las interpretan y las viven. Por ello, la experiencia debe comprenderse como una subjetivación, donde la interacción social y los procesos de socialización son fundamentales en su configuración.

En este orden de ideas, Dubet (2010) explica la experiencia a partir de lógicas de acción: integración social, estrategia y subjetivación. La integración social hace referencia al proceso en el cual los individuos se sienten miembros o hacen parte de la sociedad situándose en el mundo social. La estrategia es la capacidad y necesidad para actuar racionalmente y resolver problemas frente a las estructuras sociales y por su parte la subjetivación es un proceso en el cual las personas construyen su identidad en relación con el contexto que los rodea, dotando de sentido sus experiencias personales frente a las interacciones sociales cotidianas.

Miguel narra espacios de socialización distintos, que él relaciona con su identidad y la impresión que otros tenían sobre él. Creció en un entorno predominantemente femenino, lo que, para él, influyó en su comportamiento, pues adoptó gestos que en una sociedad heteronormativa se supone que son exclusivos para las mujeres, por lo que fue blanco de exclusión y burlas en su entorno escolar. Esta estigmatización representó un desafío en su proceso de interacción sobre todo en el inicio de su adolescencia, quedando sin amigos: "yo me quedé sin amigos hombres porque ya la mayoría como que les daba fastidio estar cerca de mí" (Comunicación personal, 31 de diciembre de 2024). Lo cual permite comprender que, su experiencia en el entorno escolar al ser en un medio hostil, con bullying y rechazo, incidió en la integración social de Miguel.

Buscando un espacio que le resultara más seguro para no ser juzgado, como la estrategia comprendida por Dubet (2010), Miguel se acercó a sus compañeras del colegio, con quienes creó lazos de amistad: "Me excluían, entonces yo encontré como un refugio en las niñas porque a las

niñas no les parecía nada raro eso, entonces pues yo me junté más con ellas" (Comunicación personal, 31 de diciembre de 2024).

Estar solo con niñas, reforzó las burlas de sus compañeros por estar exclusivamente con mujeres, señalándolo como homosexual. Eventualmente, Miguel, afrontó y respondió ante estas situaciones, desde la autoconfianza y enfocándose en sus estudios: "yo me sentía seguro de mí (...) y ya me empezaba a preocupar más por mis notas" (Comunicación personal, 31 de diciembre de 2024). Este cambio señala su capacidad para transformar una situación difícil de bullying, en motivación interna, que a la luz de la teoría de Dubet se configuraría como la estrategia, pues reafirmó su identidad y gestionó los conflictos derivados de las interacciones sociales, con reflexividad.

Miguel encontró en el baile un espacio donde logró fortalecer su confianza, convirtiéndose en una estrategia de expresión personal. Este lugar de realización lo ganó a pulso, ya que su madre consideraba que bailar salsa era algo propio de las mujeres: "al principio mi mamá no quería, porque ella decía que eso era de meras niñas" (Comunicación personal, 31 de diciembre de 2024). Con ello se refuerza la prescripción social sobre lo que "debe" hacer un hombre o una mujer, situándolo nuevamente en el conflicto entre un accionar considerado femenino y masculino, esta vez dentro de su propio hogar.

No obstante, gracias a su insistencia, su madre observó la participación de otros niños en las presentaciones y, además, pudo evidenciar la alegría de Miguel al presenciar el espectáculo en vivo. A partir de ello aceptó su ingreso a la academia de baile, experiencia que con el tiempo se convirtió para Miguel en su "pasión y vocación" (Comunicación personal, 31 de diciembre de 2024).

En el proceso de socialización de Miguel, es posible entrever prejuicios sociales, que provocaron exclusión. Butler (1999) sostiene que "en condiciones de heterosexualidad normativa, vigilar el género ocasionalmente se utiliza como una forma de afirmar la heterosexualidad" (p. 13). Las reacciones de los compañeros hombres y de la madre, pueden representar una forma de sostener una prescripción social dominante de lo que debe ser un hombre y una mujer "normales", estas

experiencias de burla, desconocimiento y exclusión mediaron en el proceso de socialización, exigiendo de parte de Miguel la movilización de recursos para encajar, al tiempo que le daba lugar a sus formas particulares de expresión corporal. Es decir, el sujeto no está determinado socialmente, la socialización no es un proceso lineal, siempre es posible confrontarlo o controvertir el orden establecido, lo cual responde a la capacidad de agencia de la cual habla Dubet, pues el sujeto comprende los marcos de referencia en los cuales se encuentra y decide actuar de determinada manera.

Es claro que las prescripciones de heterosexualidad normativa por las que Miguel se vio señalado y aislado, hicieron parte de su experiencia, a quien sus pares lo juzgaban por tener comportamientos “feminizados”. Por lo tanto, la percepción social “recomienda y perdona el ordenamiento sexual del género, al afirmar que los hombres que son hombres serán heterosexuales, y las mujeres que son mujeres serán heterosexuales” (Butler, 1999, p. 15).

Por su parte, Luisa sugiere que la escuela no fue un espacio central en su infancia, al menos no en términos de contención o desarrollo afectivo. Su testimonio se enfoca principalmente en conflictos familiares y las dificultades para interactuar, lo que sugiere que su entorno escolar no tuvo la misma predominancia que su familia durante su infancia. Luisa expresa que en la escuela tenía pocos amigos y que prefería estar en casa, “soy muy selectiva con mis amistades” (Comunicación personal, 02 de enero de 2025), añadiendo que solo tenía tres amigos, con los cuales forjó un vínculo que mantiene hasta la actualidad.

Luisa menciona que en su colegio el consumo de sustancias era un problema frecuente y que muchos estudiantes fueron referidos a programas de intervención debido a esta situación. Ella comenzó a consumir Sustancias Psicoactivas (SPA) durante este periodo, lo que la llevó a alejarse de sus actividades habituales y de su grupo de amigos más cercanos. Reconociendo que, aunque en su entorno escolar el consumo era algo común, ella considera importante el acompañamiento y la orientación en la adolescencia por parte de las figuras parentales, debido a que es un curso de vida complejo por los cambios asociados a la identidad y el lugar que cumplen los pares por la influencia que ejercen; a diferencia de la infancia que es asociada a mayor protección, Luisa se refiere a la adolescencia como la necesidad de supervisión parental para no caer en prácticas que

atenten contra su integridad física y emocional. Ella hace referencia a esto, debido al consumo de sustancias psicoactivas, pues considera que, con mayor presencia parental, se puede evitar caer en este, que resulta en un factor de riesgo en la adolescencia.

En el relato de Miguel, la escuela ocupa un lugar relevante en su infancia, pero con matices particulares en cuanto a la construcción de vínculos. Desde su experiencia, la escuela fue un entorno en el que inicialmente tuvo un buen desempeño académico y social, especialmente durante su estancia en Tuluá. Allí se sentía cómodo con sus compañeros, disfrutaba aprender y encontraba en el colegio un espacio donde su creatividad e inteligencia eran valoradas. Sin embargo, esto cambió tras su traslado a Cali, donde comenzó a experimentar mayores dificultades en el ámbito escolar, no sólo en términos académicos, sino también en la construcción de relaciones interpersonales con la experiencia de bullying.

El y la entrevistado/a, denotan la escolaridad, como un lugar y las relaciones que en ella se desarrollan, la cual fue marcada por la irregularidad, puesto que Miguel manifiesta su difícil experiencia de bullying y Luisa una limitada interacción social e inmersión en el consumo de SPA, lo cual puede estar asociado a la inestabilidad en las relaciones y los vínculos forjados en su socialización primaria en las que ambos vivieron diferentes situaciones, como: mudanzas, separación de los padres, problemas familiares y maltrato infantil que suponen un cambio y una desorganización, en un contexto en el que las expectativas sociales sobre las escuela se cumplen parcialmente y en ambos casos, no logran desarrollar un sentido de pertenencia en el espacio escolar.

9.5 Nombrar(se): el nombre y la identidad en occidente

El sentido que el entrevistado y la entrevistada le otorgan a sus nombres, está ligado a la construcción de su identidad. Desde la perspectiva lingüística y filosófica de Benveniste (1971) el nombre propio es un acto de designación que no solo identifica, sino que también posiciona al sujeto dentro de un orden social. El nombre, al ser pronunciado y usado, otorga una existencia reconocible en la sociedad y permite que el individuo sea ubicado en un entramado simbólico. El nombre, va más allá de una etiqueta, ya que es a través de este, el sujeto se inserta en una red de

significados y relaciones sociales que le dan sentido dentro de un marco cultural específico, en este caso, occidente, ya que, en otras culturas el nombre no tiene la misma carga simbólica. Por tanto, cuando el/a niño/a:

(...) descubre también que él mismo tiene un nombre y que merced a él se comunica con sus alrededores. Así se despierta en él la conciencia del medio social en que está inmerso y que conformará poco a poco su espíritu por mediación del lenguaje. (Benveniste, 1977, p. 31)

El nombre propio, según Benveniste, cumple una función y actúa como un medio a través del cual el sujeto se inserta, se relaciona y construye su identidad dentro de un contexto social, así pues, el nombre es culturalmente significado en occidente y en este sentido, no es solo una etiqueta que permite a los demás reconocer al individuo, sino que es la primera expresión de identidad para que el sujeto acceda al mundo simbólico y cultural que lo rodea, lo que le permite comprender su lugar en el entramado de relaciones que configuran su entorno social y cultural.

Para Luisa, un error en la escritura de su segundo nombre se convirtió en un elemento transformador. Ella en lugar de corregirlo o rechazarlo, encontró en esa variación un nuevo sentido, el cambio en la manera en que era nombrada le otorgaba una mayor afinidad y agrado por su nombre y estos, son apropiados y resignificados a lo largo del tiempo.

Rebollo-Torío (1995) sostiene que los nombres propios denotan en el sistema lingüístico, es decir, funcionan como etiquetas de identificación sin un significado intrínseco. En cambio, cuando se usan en el discurso y en contextos específicos, pueden adquirir connotaciones, es decir, significados adicionales basados en la experiencia y la interpretación cultural. Al respecto, Miguel menciona que le gusta su nombre, el cual fue elegido por su madre. Él recuerda que su madre lo escogió porque le gustó el sonido al escucharlo en otra persona, pero que, más adelante, al descubrir su significado bíblico sintió una conexión aún más fuerte.

La apropiación del nombre involucra dimensiones sociales, lingüísticas, familiares y culturales, lo cual tiene un impacto significativo en la formación de la identidad individual y colectiva. Desde la antropología cultural, Geertz (1973/2003) ha argumentado que los símbolos,

incluidos los nombres, son fundamentales para la construcción de la identidad cultural. Geertz menciona que los individuos se apropian de estos símbolos y los reinterpretan en función de sus experiencias y contextos sociales, lo que influye en su sentido de pertenencia y autoconcepto.

Los relatos de Luisa y Miguel dejan ver, como un asunto cotidiano, como el nombre que nos asignan resulta en un elemento central en la construcción de la identidad, teniendo una apropiación sobre un aspecto fundamental que les fue asignado al nacer, ya sea a través de la aceptación y la resignificación, cada uno busca apropiarse de su historia y de su identidad como sujeto activo.

9.6 Transición a la adolescencia: libertad, responsabilidad y conflicto

De acuerdo con las narraciones de el/a entrevistado/a, si la infancia oscila entre el recuerdo y la ausencia, la adolescencia, es un punto de cambios. Se configura como un curso de vida en el que la relación con el mundo se modifica y, con ello, también las reglas. Si en la infancia, el cuidado y la protección eran elementos fundamentales, la adolescencia para él y ella, es la consecución de mayor autonomía en la que se enfrentan transformaciones. La tensión entre la necesidad de independencia y la persistencia de límites por otros se vuelve el eje de este curso.

Carvajal (1993) menciona que en la adolescencia la crisis de identidad consiste en la “necesidad del adolescente de ser él mismo, de tratar de definir su *self* y sus objetos y de adquirir algo que lo diferencie del niño y del adulto, para romper así la dependencia infantil y lograr el autoabastecimiento propio” (p. 47). Se trata de un proceso por el cual los adolescentes buscan consolidar su identidad, desarrollando una mayor autonomía y diferenciándose de los cursos previos de su vida. En este sentido, la construcción de la identidad no solo implica un reconocimiento interno de quiénes son, sino también una adaptación a su entorno social y cultural, lo que influye en su transición hacia la adultez.

Para Luisa, la adolescencia es un momento en el que la libertad se convierte en una dualidad, ya que la relación con las figuras parentales entra en tensión porque el adulto se convierte en el límite de la libertad deseada. En su testimonio aparece la distinción entre libertad y libertinaje, al expresar que “uno confunde mucho la libertad con el libertinaje y uno empieza a hacer cosas sin

límites” (Comunicación personal, 2 de enero de 2025). Relata cómo en esta “etapa” empezó a ver que las normas impuestas en su hogar ya no aplicaban para ella, y que debía regirse por sus propias reglas, en búsqueda de libertad. Sin embargo, en este proceso de actuar frente a lo preestablecido, se percibe la lucha entre la autonomía deseada y las consecuencias de ejercerla sin límites claros, lo que ella llama libertinaje. La adquisición de poder para hacer lo que quisiera, de tomar control de su vida sin restricciones, se tradujo en una serie de acciones impulsivas que, con el tiempo, reconoce como parte de un proceso de crecimiento, en el cual comenzó a notar que la libertad implicaba también responsabilidad y toma de decisiones.

Lo anterior, permite comprender que la relación con las figuras parentales en la niñez es más vista como esa necesidad de protección y cuidado. Mientras que, en la adolescencia entra en tensión, comenzando a desafiar la autoridad y los límites, por lo cual se convierte en un curso de vida que confronta lo preestablecido y trae consigo nuevos retos abocados a la vida adulta.

Miguel, describe la transición a la adolescencia desde una perspectiva en la cual se adquiere mayor responsabilidad, porque se enfrenta a nuevas exigencias que antes eran asumidas por su madre. La independencia, en su caso, no se expresa en un desafío abierto a la autoridad, sino en la necesidad de asumir tareas que antes recaían en los adultos. De acuerdo con Vygotsky (1978), el aprendizaje y el desarrollo de habilidades para la vida adulta se construyen en la interacción con el entorno social. La experiencia de Miguel al asumir tareas domésticas y apoyar a su madre en el hogar ejemplifica este proceso de aprendizaje, en el que la responsabilidad se internaliza a partir de la práctica.

En medio de los cambios presentes en la adolescencia se puede identificar la rebeldía, que puede ser entendida como parte de la crisis de identidad en la adolescencia, según Erikson (1971), para quien la adolescencia es un período en el que los individuos enfrentan la crisis de identidad, se trata de proceso de exploración y autoafirmación en el que se experimenta con distintos roles y valores antes de consolidar una identidad estable, así, “en ninguna otra etapa de la vida van tan estrechamente unidas las promesas de encontrarse a sí mismo con la amenaza de perderse a sí mismo” (Erikson, 1980, citado por Feixa-Pàmpols, 2020, p. 14), esto pone en manifiesto la ambivalencia característica de este curso de vida.

Erikson (1985) plantea en la teoría del desarrollo psicosocial ocho estadios, los cuales tienen un orden epigenético, visto como etapas ordenadas y secuenciales que construyen una base sólida en la relación con el yo. Como parte de estos estadios, el autor pone de manifiesto el primero que se presenta en la infancia y su crisis psicosocial es la “confianza básica versus desconfianza básica” (p.74) en donde se presenta una tensión entre la confianza, con la sensación de bienestar producida desde el cuidado materno cubriendo las necesidades físicas y psíquicas, y la desconfianza, que aparece cuando estas necesidades no son atendidas. Al ser en la infancia, posibilita la consecución de una base segura, que de manera posterior permite relacionarse con los demás y la fidelidad que implica la capacidad de confiar en sí mismo y de ser confiable para otros.

Al analizar la teoría de Erikson, el niño aprende de acuerdo con el cuidado que recibe. Así, específicamente en el caso de Luisa, es posible comprender la imposibilidad de confiar en las personas y crear un vínculo emocional, ya que esto puede estar relacionado con su difícil infancia, en la cual recibió maltrato físico y psicológico, por tanto, no fue cuidada como se espera que un/a niño/a lo sea y de esta manera se presenta la desconfianza básica.

Otro estadio de la teoría de Erikson (1985), es la adolescencia con la crisis psicosocial de “identidad versus confusión de roles” (p. 93), el cual plantea que el/la adolescente se enfrenta a la tarea de consolidar su propia identidad, en cambio la falta de claridad en esta implica una confusión de roles por lo que se da como repudio del rol, que puede aparecer en forma de falta de autoconfianza y como algo ajeno al yo. Esto puede ser analizado puntualmente en el caso de Miguel ya que precisamente en su relato presentó dificultades en su identidad y de tal manera comenzó a asumir roles adultos y con la experiencia de acoso escolar se vio enfrentado a reafirmar su autoconfianza.

El punto en común de los relatos de el/la entrevistado/a es su idea de que la adolescencia implica un cambio en la relación con los padres, a quienes ven como sus figuras de autoridad, que en la infancia eran fuente de protección, en este curso de vida sus relaciones se modifican y los/as adolescentes buscan la manera de separarse del límite adulto. En el caso de Luisa, esta independencia se traduce en la construcción de sus propias reglas; en el de Miguel, en la asunción de nuevas responsabilidades.

También hay un cambio en la manera en que se perciben a sí mismo/a. Luisa menciona que en esta “etapa” ya ha “descubierto” quién es, que siente que tiene “un alma vieja” (Comunicación personal, 2 de enero de 2025) lo que sugiere un proceso de identificación que la lleva a verse como alguien que ha adquirido mayor madurez y experiencia. Miguel, en contraste, se enfrenta a la incertidumbre de este periodo y a la dificultad de equilibrar su deseo de autonomía con las responsabilidades que devienen de la misma. En cada historia se presenta el tránsito entre la infancia y la adolescencia. Luisa describe este paso como un momento en el que la autonomía cobra un gran peso, cambio que la llevó a cuestionar las normas impuestas en casa. Miguel, por su parte, siente el aumento de responsabilidades como la principal diferencia.

Otro aspecto clave en la transición a la adolescencia es el cambio en la comprensión del tiempo y de las relaciones sociales. En la infancia, el presente era inmediato, está asociado al juego y a la compañía de los demás, al cuidado y protección recibida, mientras que, en la adolescencia, surge una noción del futuro y de lo que este conlleva, como las responsabilidades que vienen con él. Miguel menciona que cuando era niño no se preocupaba por su imagen ni por el juicio de los demás: “Pues en que la infancia no me preocupaba tanto como por mi físico o por los amigos” (Comunicación personal 31 de diciembre de 2025), mientras que en la adolescencia estos aspectos cobran importancia; para Luisa en esta “etapa” se definen amistades y preferencias. Ambos coinciden en que la adolescencia es un curso de vida de confrontación. Cada uno/a intenta encontrar su lugar en el mundo, en medio de diferentes conflictos asociados a la libertad, la responsabilidad y la rebeldía que no son experiencias aisladas, sino que se entrelazan en una etapa en la que la identidad se pone a prueba constantemente en tanto que se asocia con los vínculos que construyen y el proceso de socialización.

Se vislumbra en los dos relatos manifestaciones de apropiación de su historia, es decir, una capacidad de agencia y reflexividad, que les permite proyectarse hacia el futuro con una mayor autonomía. Luisa expresa no quedarse con la idea de “esta es la vida que me tocó, o sea, sí es la vida que te tocó, pero busco como mejorarla” (Comunicación personal, 2 de enero de 2025), esto lo expresa desde un lugar de movilización para transformar su propia historia. Miguel, por su parte, toma en cuenta las obligaciones que acarrea la adolescencia y de la importancia de sostenerse a sí mismo para labrar su porvenir. Así, en cada relato la adolescencia opera como un espacio de

convergencia entre el pasado que se deja atrás y el futuro que se vislumbra, evidenciando una determinación hacia el cambio, para moldear sus propias trayectorias de vida.

Las voces del y la adolescente denotan procesos de socialización diferentes, en los que se destacan la inseguridad y el aislamiento como retos que asumieron al tejer sus relaciones sociales a lo largo de sus cursos de vida y como parte de su proceso de construir su propia identidad, además pese a estas dificultades han logrado construir una red de apoyo importante para su sostenimiento.

El curso de vida comprende experiencias mediadas por modelos socioculturales que prescriben la manera en que cada sujeto transita a lo largo de su vida. La infancia y la adolescencia, en este sentido, no pueden comprenderse por fuera del contexto social, político y cultural. Así que el contexto en el que ha transcurrido la vida de Luisa y Miguel, comprendido a través de sus relatos, que sus familias, la escuela y el entorno comunitario incluyeron reglas, límites y expectativas sociales que los guiaron y forjaron su identidad.

Lalivé d'Épinay (1994), plantea que el curso de vida está compuesto por un conjunto de reglas socioculturales que configuran una representación social del desarrollo individual. Estas reglas asignan significados culturales a las diferentes “etapas” de la vida, estructurando las transiciones y trayectorias de los individuos dentro de una sociedad. A partir de los relatos, se observa cómo el y la entrevistada han experimentado momentos clave de su vida bajo un contexto y entorno que han incidido en su crecimiento, las transiciones y la maduración personal. Esto refuerza la idea de que las experiencias individuales no pueden desligarse de los valores y estructuras que las contextualizan.

En este marco, los estudios de Elder (1998) han permitido comprender cómo los procesos históricos y estructurales moldean las trayectorias individuales. Sus estudios han destacado la importancia de considerar el impacto de las instituciones y los cambios socioculturales en la construcción de las experiencias de vida. Al analizar las narrativas de los entrevistados, se observa cómo sus vivencias han sido influenciadas por estos factores, reafirmando la necesidad de abordar el curso de vida desde una perspectiva que integre tanto las dinámicas personales como las condiciones contextuales que las enmarcan.

De acuerdo con los planteamientos de Dubet (2010), la experiencia debe comprenderse como una construcción social en la que influyen las relaciones interpersonales que los sujetos desarrollan y el contexto en el que estas se enmarcan. El entorno social y cultural, no solo incide en las experiencias individuales, sino que también moldea la manera en que las personas las interpretan y las viven. Por ello, la experiencia no puede analizarse de forma aislada, sino como una combinación de lo individual y lo colectivo, donde los procesos de socialización son fundamentales en su configuración.

Los relatos de las personas participantes muestran una infancia recordada de diferentes maneras: uno la ve como una etapa de cuidado y protección, y en otra, como una ausencia con situaciones particularmente difíciles. Sin embargo, en los dos casos, la adolescencia representa una transición compleja donde surgen tensiones entre la autonomía, la responsabilidad y el peso de la historia personal, marcadas por experiencias individuales, pero con puntos en común en cuanto a la percepción del cuidado, la autonomía y la responsabilidad. De esta manera, en cada relato se reconoce la adolescencia como un curso marcado por la búsqueda de identidad y la redefinición de los vínculos con el entorno familiar y social.

La comprensión del curso de vida depende de factores individuales, de la organización familiar, las oportunidades socioeconómicas y las normas culturales. En él y en ella, se exhibe una narrativa de búsqueda de sentido, reflexividad y capacidad de agencia, para reinterpretar el pasado y proyectar un futuro, transformando la experiencia de la adolescencia en un momento clave de la construcción de identidad. Su tránsito por ésta es un reflejo de la subjetivación de las experiencias de la niñez, la manera en que se ven a sí mismos/a y el significado que le otorgan a su historia de vida.

10. CAPÍTULO EL PARD: ENTRE LA RUTA DE RESTABLECIMIENTO DE DERECHOS Y LAS ESTRATEGIAS INSTITUCIONALES

En el marco de esta investigación, resulta fundamental comprender qué es el Proceso Administrativo de Restablecimiento de Derechos (PARD) y cómo se concreta su cumplimiento en las prácticas institucionales. El PARD, tal como lo establece el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), es un conjunto de actuaciones administrativas y judiciales que se adelantan con el propósito de restituir los derechos de niñas, niños y adolescentes (NNA) cuando estos han sido inobservados, amenazados o vulnerados. Más allá de su carácter procedimental, el PARD es una ruta de garantía de derechos, que se fundamenta en principios como el interés superior del niño, la protección integral, la corresponsabilidad y el enfoque diferencial, y que reconoce a los NNA como sujetos activos de derechos, cuya dignidad e integridad deben ser restauradas (ICBF, 2016).

Este proceso se activa a partir del conocimiento de una situación de vulneración por parte de la autoridad competente (Defensoría de Familia, Comisaría o Inspección de Policía), y conlleva la adopción de medidas que van desde la ubicación en medio familiar o institucional, hasta procesos de acompañamiento psicosocial, educativo y comunitario. Así, el PARD no se limita a una acción puntual, sino que implica un entramado de decisiones e intervenciones orientadas a transformar las condiciones de vida de los NNA y a restituir su lugar en un entorno protector.

Ahora bien, para que esta ruta pueda concretarse de manera efectiva, se requiere de instrumentos que traduzcan sus lineamientos generales en acciones específicas y contextualizadas. Es en este punto donde cobran sentido las propuestas de las instituciones que fungen como garantes de los derechos de NNA y que actúan como mecanismo operativo a través del cual se lleva a cabo la atención de los adolescentes con medida de protección. Los parámetros institucionales permiten que los operadores construyan una propuesta metodológica propia, articulada con los marcos normativos del ICBF, en la cual se definen estrategias de intervención, objetivos, acciones y formas de seguimiento ajustadas a las particularidades de la población atendida.

De esta manera, el cumplimiento del PARD se materializa a través de los lineamientos de la institución, recoge la experticia del operador para implementar un modelo de atención coherente

con los principios institucionales, pero también sensible a las trayectorias de los adolescentes. En el caso de la institución a la que pertenecieron el/la adolescente, sus derroteros para dar cumplimiento al PARD, contemplan acciones orientadas al fortalecimiento de los vínculos afectivos, la construcción de proyectos de vida, el trabajo con las familias o redes de apoyo y la generación de espacios de resignificación subjetiva. Es en estos escenarios donde el/la adolescente tiene la posibilidad de reconstruir su historia, resignificar los lazos afectivos y adquirir herramientas para afrontar su tránsito hacia la autonomía.

Esta articulación entre el PARD como marco jurídico y los lineamientos institucionales como dispositivo técnico-operativo, permite conocer el lugar que ocupa la institución en el proceso de restablecimiento de derechos y, al mismo tiempo, ofrece un marco de análisis sobre la experiencia de los y las adolescentes egresados/as. La investigación se inscribe justamente en ese cruce, buscando comprender cómo esas intervenciones: normadas, planificadas y ejecutadas desde un marco institucional, son vividas, significadas y transformadas por los propios adolescentes a través de sus vínculos, sus resistencias y sus aprendizajes.

La comprensión de la experiencia institucional de los y las adolescentes egresados/as de instituciones de protección no puede desligarse del marco técnico y normativo que orienta la acción del Estado. En ese sentido, este trabajo se articula con los lineamientos establecidos por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), especialmente el *Lineamiento Técnico Administrativo de Ruta de Actuaciones para el Restablecimiento de Derechos* (ICBF, 2016) y la propuesta de la institución, desde donde se realizó el análisis normativo y metodológico para conocer el funcionamiento del Proceso Administrativo de Restablecimiento de Derechos (PARD) y las acciones que buscan garantizar la protección integral de los NNA. En coherencia con estos lineamientos, los objetivos de este trabajo se orientan a comprender, desde una perspectiva situada, los efectos de este proceso en los vínculos afectivos de los/as adolescentes, reconociendo cómo la institucionalización puede incidir tanto en la ruptura como en la reconstrucción de los vínculos parentales, y cómo las intervenciones institucionales pueden actuar como mediadoras de nuevas formas de significar las relaciones y la identidad.

El análisis del documento que soporta el Proceso Administrativo de Restablecimiento de Derechos (PARD), en particular el Lineamiento Técnico de Restablecimiento de Derechos (ICBF, 2016), permite reconocer que éste se estructura como un conjunto de actuaciones administrativas y judiciales destinadas a garantizar el restablecimiento integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes (NNA) amenazados, inobservados o vulnerados. Allí se definen los criterios de ingreso, permanencia y egreso, así como los principios de protección integral y de interés superior, que guían la intervención institucional. De manera específica, el lineamiento enfatiza que la medida de protección debe ser excepcional y temporal, priorizando siempre la reunificación familiar y el fortalecimiento de los vínculos afectivos, en consonancia con la Convención de los Derechos del Niño y el Código de Infancia y Adolescencia.

Por su parte, la Propuesta de Implementación y Cualificación (PIYC) aprobada para la Institución de Protección (como operador de la modalidad de externado media y jornada completa en la ciudad de Cali), concreta estas orientaciones en estrategias de atención dirigidas a adolescentes entre 10 y 18 años vinculados a un PARD. En el documento se plantea que la población atendida presenta situaciones de desescolarización, negligencia en el cuidado, maltrato físico o psicológico, ausencia de cuidadores permanentes, trabajo infantil o dificultades comportamentales, entre otras. Frente a ello, se establecen acciones de acompañamiento psicosocial, fortalecimiento de los proyectos de vida y generación de redes de apoyo, buscando que los adolescentes comprendan los motivos de su ingreso, participen activamente en su proceso y se preparen para la reintegración familiar y comunitaria.

Al contrastar estas disposiciones con las experiencias narradas por Luisa y Miguel, se observa que, si bien el PIYC contempla espacios como los pactos de convivencia, las reuniones multifamiliares y la construcción de proyectos de vida, la vivencia de los adolescentes muestra tensiones entre la norma y la práctica cotidiana. Mientras el lineamiento señala que el acompañamiento institucional debe ser restaurador de derechos y potenciador de vínculos, los relatos ponen de relieve sentimientos de incomprensión, resistencias iniciales y percepciones de control frente a ciertas medidas. Sin embargo, también emergen coincidencias con los propósitos del modelo, especialmente en lo que respecta a la generación de herramientas de autocuidado y la

posibilidad de resignificar las relaciones con sus familias durante y después de la permanencia en la institución.

En este sentido, la inclusión del análisis del lineamiento y de la PIYC permite visibilizar cómo los marcos normativos e institucionales orientan la práctica, pero también cómo las experiencias subjetivas de los adolescentes interpelan y enriquecen la comprensión de los vínculos parentales en el marco del PARD.

El análisis presentado a continuación, profundiza en las experiencias de Luisa y Miguel, explorando aspectos clave que surgen de sus relatos sobre el Proceso Administrativo de Restablecimiento de Derechos (PARD). A través de sus testimonios, se reconstruyen los cambios relacionales de su paso por el PARD y cómo cada uno/a construye una interpretación, retomando las vivencias previas y posteriores a dicho proceso. Así, se reconoce la importancia del acompañamiento institucional, del entorno social y familiar, y de las experiencias vividas, como elementos que contribuyen a delinear los recorridos personales de cada uno/a.

10.1 Motivos de Ingreso al PARD

Los motivos que llevaron a el/la adolescente a vincularse al PARD corresponden a situaciones atravesadas por malestares personales, familiares y sociales asociados a los vínculos con sus madres y situaciones emocionales que generaban tensión y agotamiento. En ambos casos, el ingreso estuvo marcado por una combinación de circunstancias que implicaban sufrimiento y conflictos en el entorno cercano. Se incluyen episodios que demandaron la búsqueda de apoyo externo. Así, la llegada al PARD no se puede asumir como acción de derivación institucional, porque es parte de un proceso amplio que permitió a estos adolescentes abrir un espacio para la reflexión y la agencia.

En lo respectivo a Luisa, su ingreso a la institución estuvo motivado por situaciones personales y conflictos familiares. Según relata: “por lo que yo entré, fueron por las sustancias psicoactivas y problemas intrafamiliares” (Comunicación personal, 16 de mayo de 2025). Más adelante, expresa que el proceso fue “un reto, porque se veían cosas que se supone que yo ya había

dejado a un lado. Entonces sí fue un reto muy grande” (Comunicación personal, 16 de mayo de 2025). De esta manera, reconoce que enfrentarse nuevamente a aspectos de su vida que creía superados representó una dificultad, dado que, afirma que al momento de su ingreso no estaba consumiendo sustancias psicoactivas y retoma el consumo de éstas una semana después de haberse incorporado por primera vez a la institución.

El contexto familiar de Luisa estuvo asociado tanto a los motivos de ingreso como al enganche con el proceso, porque para ella la institución inicialmente no fue un lugar de ayuda, sino un entorno restrictivo: “me parecía muy pesado (...) cómo compartían con los muchachos, el establecimiento como tal”. (Comunicación personal, 16 de mayo de 2025). Más adelante se abordan las percepciones que tuvo la adolescente de la institución.

Luisa afirmaba que ella no estaba consumiendo sustancias y, en un momento de conflicto con su madre, expresó su decisión de irse de la casa, su madre, como forma de evitar que Luisa lo hiciera, le cuenta la situación a la abuela, lo que aumentó la tensión entre ambas. Ante esta escena y las dudas sobre qué hacer, fue la abuela quien tomó la decisión de intervenir. La “resistencia” de Luisa, expresaba una demanda de ayuda aún no formulada explícitamente, ante la cual la abuela decide llevarla a la institución. Esta situación familiar tuvo un efecto movilizador para Luisa, quien lo consigna en sus palabras: “si no, no hubiera entrado”. (Comunicación personal, 2 de enero de 2025).

Miguel, por su parte, expresó que su ingreso fue impulsado por una acumulación de situaciones que detonaron un malestar emocional en el que él reconocía había necesidad de ayuda: “yo le decía a mi mamá que yo quería ir al psicólogo (...) ella pensaba que era para llamar la atención, pero no”. (Comunicación personal, 31 de diciembre de 2024). A esto se sumó un evento crítico, que propició un movimiento familiar:

una vez prendí un papel y se me cayó en la cama (...) mami perdóneme, le mostré la funda y eso, pero no pasó nada; pero mi mamá si quedó con eso y le contó eso a las personas de ICBF, entonces tomaron eso de que yo no podía estar solo. (Comunicación personal, 31 de diciembre de 2024)

La experiencia recordada por Miguel evidencia cómo, en el tránsito por la adolescencia, ciertos comportamientos pueden ser clasificados como señales de riesgo y, en ese sentido, descontextualizados de la vivencia propia del joven. Al respecto, Foucault (1976/2002) plantea que el control social se ejerce mediante dispositivos de normalización, a través de los cuales se definen conductas aceptables o problemáticas, justificando intervenciones y formas de vigilancia. En este caso, no es posible establecer con certeza si Miguel percibió su acción con la misma gravedad que la interpretó su madre, pero sí se observa cómo ese hecho se transformó en un argumento para su ingreso al sistema de protección.

Ambos adolescentes, aunque reconocen situaciones de malestar emocional y familiar, manifestaron resistencia inicial y escepticismo frente a la posibilidad de iniciar un proceso de intervención. Luisa afirmaba: “me daba como pereza ir todos los días allá” (Comunicación personal, 16 de mayo de 2025), mientras que Miguel sentía temor e inseguridad: “yo me lo imaginaba muy estricto, la verdad” (Comunicación personal, 16 de mayo de 2025).

Las reacciones anteriormente descritas por el/la adolescente, se inscriben en lo que Dubet (2010, p. 126), denomina la tensión entre las normas institucionales y la vivencia subjetiva de los actores. La experiencia, según este autor, no es simplemente el reflejo de una estructura que se impone, sino el resultado de cómo los sujetos articulan distintas lógicas de acción: la integración normativa, la estrategia personal y la construcción de sentido en contextos sociales complejos. En ese sentido, el ingreso al PARD fue vivido como un proceso que incluyó incomodidad, dudas y temores, al tiempo que, configuró posibilidades en el que el apoyo familiar fue fundamental para construir significados, cuando hubo participación de miembros de la familia.

Antes de ingresar al PARD, tanto Luisa como Miguel se encontraban en situaciones de vulnerabilidad. Luisa con el consumo de sustancias, problemas familiares y un ambiente emocionalmente difícil: “cuando empecé, con mi mamá, ni le dirigía la palabra, ella no sabía si yo comía o no comía. Me la pasaba encerrada” (Comunicación personal, 16 de mayo de 2025).

Por otro lado, Miguel describe su vida antes del PARD como una etapa de temor e inseguridad causados por eventos de pánico, ansiedad y acoso escolar. También señala que

provenía de un entorno familiar en el que los mensajes sobre lo que debe ser un hombre y una mujer, así como los prejuicios eran comunes: "mis tíos siempre me decían 'tú tienes que ser un varoncito' (...) yo me siento un hombre, no me siento una mujer ni nada, no entendía por qué hacían ese tipo de comentarios" (Comunicación personal, 16 de mayo de 2025).

Las experiencias tempranas constituyen "eventos biográficos" que influyen en cómo se desarrolla la vida, según los trabajos sobre el curso de vida de Elder (1996, p. 31), se trata de sucesos que dejan una huella significativa y acompaña a los individuos a lo largo del tiempo. Sin embargo, estas vivencias no determinan por completo el futuro, ya que se les puede dar un nuevo significado en función de los vínculos, el apoyo y los espacios para la reflexión que tanto Luisa como Miguel narraron.

10.2 Ingreso al PARD: entre el desconocimiento, la incompreensión y la adaptación

Inicialmente, el proceso de ingreso al PARD para el/la adolescente, estuvo mediado por prejuicios y también por el desconocimiento sobre el funcionamiento de las instituciones de protección. En este sentido, Luisa expresó: "*me lo imaginaba como una cárcel*" (Comunicación personal, 16 de mayo de 2025), reflejando la idea negativa que, en ocasiones, se tiene sobre este tipo de espacios dirigidos al cuidado de niños, niñas y adolescentes. La imagen que se construye en torno a estas instituciones, muchas veces, está asociada al abandono, el encierro y el castigo, lo que genera temor y resistencia.

Para Luisa, el apoyo de su abuela fue clave para aceptar la ayuda. Ella buscó acompañarla y facilitar su acercamiento a la atención institucional. Como lo relata Luisa, ese momento fue importante para su familia y para ella, le permitió constatar una red de apoyo, que no estaba sola, que hubo una figura significativa que, desde el afecto y la experiencia compartida, le animó a tomar una decisión que, para ella, aunque difícil, era necesaria.

Mi abuela en la actualidad sigue siendo una persona muy importante. Alguien que, si necesito ayuda, yo la busco, con la que siento un apoyo incondicional... cuando se enteró de todas las cosas psicoactivas, todo lo que había pasado en la calle... a los tres días tomar valor y sentarse y decirme,

mija, vamos a buscar ayuda... porque ella perdió un hijo por las cosas psicoactivas. (Comunicación personal, 16 de mayo de 2025)

En el fragmento anterior se identifica la manera en que los vínculos afectivos se constituyen en un recurso para la crisis, en este caso fue un puente entre el dolor y la posibilidad de acceder a un proceso institucional como el PARD. El vínculo afectivo, es interpretado por la adolescente como un referente de seguridad y acogimiento que permitió a Luisa tomar una decisión con confianza.

Por otro lado, Miguel recuerda la percepción que tuvo inicialmente de la institución: “yo pensé que era un internado, y por eso estaba tan asustado” (Comunicación personal, 16 de mayo de 2025), lo que reitera una visión compartida que relaciona al ICBF, como se mencionó anteriormente, con encierro, castigo y abandono. Esta construcción se vincula a la idea de que estas instituciones representan un último recurso frente a la ausencia de las figuras parentales, la pérdida o la separación familiar. Como lo plantea Hueche *et al.* (2019), es la familia quien tradicionalmente se espera que brinde el apoyo afectivo y psicológico; cuando esta función es asumida por una institución, puede percibirse como una ruptura dolorosa en lugar de una medida protectora. Esta visión genera desconfianza y temor, dado que, muchas veces, no se logra diferenciar entre proteger y castigar, cuidar y controlar.

En el ingreso de Miguel al PARD hubo miedo y la sensación de no pertenecer. No solo se enfrentaba a lo desconocido, sino también a lo que representaba la institución para él y su entorno. Lo vivió como una amenaza: “yo estaba muy asustado porque yo con ese poco de gente toda grandota” (Comunicación personal, 16 de mayo de 2025). Miguel tenía 12 años y era el más pequeño del grupo, lo que acentuaba su inseguridad: “antes de yo entrar el más pequeño tenía 14, entonces yo me veía pequeño de estatura y ya todos eran más jóvenes y más grandes, de 17, 16 años”. (Comunicación personal, 31 de diciembre de 2024). La forma en que comprendió esta diferencia lo llevó a sentirse expuesto y fuera de lugar desde el primer momento.

Además del impacto por la diferencia de edad, Miguel enfrentó el reto de ser uno de los primeros menores de 14 años en ser admitido en la institución. “Pues yo sí me dio miedo porque me dijeron que yo era el más pequeño de ahí” (Comunicación personal, 31 de diciembre de 2024).

La ausencia de pares de su misma edad, así como la falta de información sobre el funcionamiento del programa, agudizó los sentimientos del adolescente. Este primer contacto con la institución fue vivido con tensión e incertidumbre, al no contar con referentes afectivos o generacionales que facilitaran su integración. No obstante, el hecho de ser escuchado y acompañado permitió que posteriormente resignificara esa experiencia, convirtiéndola en una oportunidad de adaptación y crecimiento en un entorno inicialmente percibido como ajeno.

A su ingreso, tanto Miguel como Luisa sintieron la institución como un sitio extraño, impersonal e incierto. Miguel no solo sentía temor por lo desconocido, sino que también le preocupaba la posibilidad de ser apartado de su madre, con quien mantenía un vínculo afectivo fuerte y necesario para él en ese momento. Luisa, por su parte, creía que estaría casi prisionera. Esta experiencia inicial puede leerse a través de la idea de no lugar planteada por Augé (1992, p. 106), quien sostiene que hay espacios que, por ser transitorios, funcionales y fuertemente reglamentados, no ofrecen significados afectivos ni construyen identidad. En estos no lugares, las personas pueden sentirse desubicadas, fuera de contexto, sin pertenencia ni arraigo.

Con el tiempo, estos espacios se fueron llenando de significado, producto de las vivencias, los vínculos que se forman y la posibilidad de darle una nueva interpretación a lo establecido. Miguel contaba: “al principio yo sentía que no encajaba ahí como que yo no tenía nada que ver ahí...” (Comunicación personal, 31 de diciembre de 2024), pero con el tiempo encontró en algunas personas de la institución apoyo y reconocimiento, que cambiaron su forma de ver las cosas.

Esta resignificación, se puede entender desde lo expuesto por Dubet (2010, p. 99), quien afirma que las experiencias en instituciones que rompen con la rutina diaria (como entrar al sistema de protección), al principio se pueden sentir como un ataque a la identidad. La adolescencia, que es un curso de vida, en el que el individuo se está construyendo como persona, se ve afectada por reglas y normas que pueden causar rechazo o confusión. No obstante, cuando un sujeto logra encontrar sentido a sus vivencias, y se constituyen relaciones de apoyo, esas mismas instituciones pueden convertirse en lugares para reconstruir, no solo las rutinas, sino también los proyectos de vida.

Los vínculos con personas de la familia resultan complejos y están profundamente implicados en este momento decisivo del proceso. Estos lazos no sólo están asociados a los motivos que dieron lugar al ingreso al sistema de protección, sino también a la manera en que los/as adolescentes logran establecer un enganche con la institución. Esto se debe a las particularidades que caracterizan algunas de esas relaciones familiares: su intensidad, ambivalencia o fragilidad. Es justamente el contenido afectivo de esos vínculos, la presencia o ausencia de confianza, cuidado o reconocimiento, lo que influye en la toma de decisiones. En este contexto, donde predominan la ansiedad, la confusión y la incertidumbre frente a lo desconocido, los/as adolescentes se ven llevados/as a un proceso de introspección y redefinición personal que implica, en parte, un reencuentro consigo mismos/as.

10.3 Permanencia en el proceso PARD

10.3.1 Adaptación a un nuevo entorno: primeras impresiones y tensiones

Para el/la adolescente, permanecer en la institución significó adaptarse a normas, rutinas y espacios desconocidos. Luisa recuerda que al principio no podía ir al baño sola: “en ese entonces yo no podía ir al baño si no había un practicante conmigo” (Comunicación personal, 16 de mayo de 2025). Lo anteriormente descrito habla de un entorno restrictivo, no sólo por la normativa de la institución, sino por lo difícil que era para ella enfrentar las razones por las que estaba ahí: el consumo y los problemas familiares. La estructura del sistema de protección, aunque al principio parecía muy limitante, fue tomando sentido al promover la creación de hábitos, el reconocimiento de responsabilidades y la recuperación y conformación de vínculos, porque estos movimientos permiten al adolescente recuperar una sensación de estabilidad, establecer ciertos márgenes de seguridad emocional y empezar a reorganizar su vida cotidiana desde otro lugar.

Luisa describe: “Vi que daban pequeñas herramientas para que uno lo fuera utilizando en su vida cotidiana... y a mí me sirvieron mucho y hasta hoy en día lo sigo aplicando” (Comunicación personal, 16 de mayo de 2025). Lo anterior da cuenta de que, con el tiempo, el lugar empezó a llenarse de nuevos significados, que tienen que ver con la posibilidad de reconocer la institución no solo como un espacio de control, sino también como un entorno de aprendizaje, contención y construcción de sentido. Conforme se adentraba en la experiencia, Luisa entendía el porqué de cada

curso de vida, dándose cuenta de que varias normas y costumbres estaban pensadas para ayudar y proteger. Esta resignificación le permitió valorar los aprendizajes adquiridos y apropiarse de herramientas que siguen vigentes en su vida cotidiana, lo que refleja un tránsito desde la resistencia inicial hacia una participación más activa y consciente en su propio proceso.

En esa línea, Dubet (2010, p. 99), plantea que las personas no solo viven las instituciones desde las normas, sino también a partir de su propia experiencia. En el caso de ambos adolescentes, esta tensión entre lo normativo y lo vivido fue evidente.

10.3.2 Resignificar las experiencias de Luisa y Miguel

Cuando se le preguntó qué le diría a otro adolescente que va a empezar el proceso PARD, Miguel lo definió como “algo nuevo” que, más allá de los sentimientos iniciales, debía vivirse con apertura. Su respuesta muestra una disposición a resignificar la experiencia, aun cuando al principio le generó temor:

No, no sé, pues yo, pues depende de la situación, pues yo le diría que es algo nuevo, porque pues la vida está llena de experiencias nuevas, entonces que, independientemente de los sentimientos que tengan, como que lo disfruten, o sea que algo uno le va sacar. (Comunicación personal, 16 de mayo de 2025)

Esta forma de ver las cosas da cuenta de la agencia por parte de Miguel, al volver sobre su experiencia en la institución y reflexionar sobre cómo logró adaptarse, aprender y proyectarse más allá del ingreso. Al revisar su paso por el programa, no sólo reconoce lo vivido, sino que también identifica lo que pudo construir a partir de ello. Hay una apropiación activa del proceso, desde sus propios recursos y trayectorias, lo que muestra que no fue un sujeto pasivo ante las decisiones institucionales, sino que encontró formas de posicionarse frente a ellas. Esto permite comprender que la experiencia institucional no es una vivencia impuesta de manera absoluta, sino que el sujeto hace algo con ella; en este caso, Miguel la incorpora como una etapa significativa que le permitió fortalecer sus vínculos, desarrollar habilidades y abrirse a nuevas posibilidades. En este punto, lo

vivido adquiere sentido en la medida en que Miguel interpreta su recorrido, lo resignifica y lo convierte en parte de su historia.

En el caso de Luisa, al respecto expresó: “La vida no se acaba allá, no piense solamente en el hoy, si usted le da el recurso para que pueda mejorar tómelo, tómelo que las cosas uno no lo hace con mala fe” (Comunicación personal, 16 de mayo de 2025).

En este testimonio se identifica un ejercicio de resignificación frente a su experiencia institucional. Al afirmar que “la vida no se acaba allá”, Luisa introduce una mirada proyectiva hacia el futuro, en la que reconoce que el paso por el programa no constituye un límite, sino una oportunidad. Esta postura evidencia que su vivencia no quedó reducida a la temporalidad del proceso, sino que se articula con su capacidad de agencia al apropiarse de los recursos brindados y darles un sentido para su vida.

En sus palabras se hace explícito un llamado a no quedarse anclado en la inmediatez de las dificultades, sino a comprender que las experiencias adquiridas en la institución pueden convertirse en herramientas para la continuidad de su proyecto personal. Esta actitud se enlaza con una visión activa de su rol como sujeto, pues no solo recibe la intervención institucional, sino que la interpreta, la valora y le asigna un propósito. El énfasis que pone en la intención con la que se le brindan los apoyos (“las cosas uno no lo hace con mala fe”) muestra también un reconocimiento de la relación con los adultos y con la institución, lo que permite entender que en su caso no hubo una lectura de imposición absoluta, sino la construcción de confianza y apertura hacia la experiencia.

De este modo, Luisa, al igual que Miguel, resignifica lo vivido en el PARD, aunque lo hace destacando la importancia de tomar los recursos ofrecidos y proyectarse más allá del presente inmediato. Su relato refleja un proceso de apropiación que le permitió transformar la experiencia institucional en una oportunidad, orientando su sentido hacia el fortalecimiento personal y la posibilidad de un futuro distinto.

10.3.3 Crisis como parte del proceso

En el marco del PARD, las crisis son leídas como momentos que activan procesos y dan paso a transformaciones. En el caso de Luisa, la crisis, marcada por el retorno al consumo, la emergencia de un recuerdo doloroso y el alejamiento temporal de la institución no significó el fin del proceso, sino el inicio de una etapa distinta. Lo que en un primer momento fue vivido con angustia e inestabilidad, permitió que emergieran aspectos de su historia que habían permanecido ocultos. La intensidad de lo vivido activó una búsqueda de apoyo, tanto por parte del equipo del PARD como de su entorno familiar, y generó nuevas disposiciones en Luisa para retomar el camino.

Durante su permanencia en el PARD, Luisa atravesó una crisis que se configuró como una coyuntura en su proceso, en un momento en el que había comenzado a consumir nuevamente: participó en una actividad de meditación guiada por una psicóloga: “fue la costeña, no sé cómo se llamaba, me marcó demasiado” (Comunicación personal, 16 de mayo de 2025).

En ese espacio, emergió un recuerdo doloroso, para Luisa que en sus palabras había bloqueado: “(...) un recuerdo que no lo tenía en cuenta (...) todas las noches tenía pesadillas, o sea, fue muy fuerte, porque el recuerdo fue desbloqueado de repente”. A partir de allí, su permanencia en la institución se tornó crítica: “me alejaban del grupo en el que estábamos, me llevaban a otro espacio (...) siempre que me levantaba era gritando, al final grité por toda la institución”. (Comunicación personal, 16 de mayo de 2025). Estas reacciones, junto con el malestar acumulado, generaron que Luisa se retirara por un tiempo de la institución.

Tras dejar la institución, Luisa recuerda que la buscaban los funcionarios del ICBF y le insistían en regresar: “llamar, mandar a Bienestar a mi casa [entre risas] (...) es una oportunidad que te están brindando, es como un cupo, por qué no lo estás utilizando”. (Comunicación personal, 16 de mayo de 2025). Esa insistencia, junto con el hecho de haberle contado a su madre lo que había vivido, favorecieron su decisión de volver. Este regreso fue distinto, contaba esta vez con la disposición de su madre a acompañarla y esto la llevó a sentirse más cómoda y con mayor claridad y conexión con el proceso, con lo cual comenzó a identificar aspectos del mismo que le resultaban útiles: “daban como pequeñas herramientas como para que uno lo fuera utilizando en su vida

cotidiana y ya estaba en uno, si lo iba a aprovechar o no, y a mí me sirvieron mucho y hasta hoy en día lo sigo aplicando” (Comunicación personal, 16 de mayo de 2025).

Esta vivencia se vincula con los objetivos del PARD al mostrar cómo el acompañamiento institucional busca no sólo restituir derechos, sino también generar condiciones para el desarrollo de herramientas psicosociales que permitan afrontar situaciones difíciles. Sin embargo, el caso de Luisa evidencia que cuando no hay redes de apoyo emocional cercanas, el proceso puede volverse más difícil de sostener, lo cual la llevó a distanciarse temporalmente de la institución.

Según Dubet (2010, p. 99), la experiencia se construye a través de la interpretación que el sujeto hace de lo que le pasa, articulando emociones, vínculos y sentido. En el caso de Luisa, el tránsito entre el consumo, la crisis, el retiro y el regreso fue también el inicio de un cambio. Su forma de vivir el proceso cambió, ya no como una obligación, sino como una oportunidad de reconstruirse desde lo vivido.

Desde la perspectiva del curso de vida, Elder (1996, p. 18) plantea que ciertos eventos, como el ingreso a una institución, pueden marcar el inicio de cambios profundos. Aunque inicialmente se vivan con angustia, desarraigo o resistencia, pueden convertirse en experiencias significativas cuando ocurren en el marco de redes de apoyo y relaciones que les permiten encontrarles sentido. En este contexto, la estructura del PARD, con sus fases, rutinas y exigencias, no solo organiza el tiempo de permanencia, sino que favorece que el/la adolescente conecte momentos clave de su historia, posibilitando una continuidad entre el antes y el después.

Esta trayectoria también puede ser comprendida desde las tres lógicas que plantea Dubet (2010) para analizar la experiencia social. La lógica de la integración normativa se expresa en la incorporación progresiva de reglas, rutinas y marcos institucionales. La lógica de la estrategia se evidencia en las decisiones que los adolescentes toman para adaptarse, protegerse o avanzar en función de los recursos que poseen. Y la lógica de la subjetivación aparece en los esfuerzos por darle sentido a lo vivido, elaborando una interpretación personal del proceso. Así, a través de las interacciones cotidianas, las normas, las conversaciones, las actividades grupales y los espacios de

reflexión, los/las adolescentes no solo descubren nuevas formas de estar en el mundo, sino que reconfiguran su identidad, los vínculos y sus proyecciones a futuro.

10.4 Reuniones Multifamiliares: espacios de encuentro y cambio

Durante el PARD, un espacio que los adolescentes resaltaron como importante en relación con sus vínculos familiares fueron las reuniones denominadas multifamiliares. Estos encuentros no solo constituían un momento de encuentro entre adolescentes y sus figuras parentales, sino que, según los lineamientos del PARD, tenían como propósito sensibilizar a las familias sobre su papel activo en el acompañamiento de sus hijos e hijas, promoviendo el reconocimiento de los intereses, necesidades y proyectos de vida de los y las adolescentes, como parte de la preparación para su egreso y autonomía. Esta perspectiva institucional se materializaba mediante ejercicios vivenciales y reflexivos que ofrecían a los cuidadores la posibilidad de escuchar, observar y acompañar desde una posición más cercana y comprensiva.

Luisa describió estos encuentros así: “La multifamiliar era un espacio que hacían una vez por semana. Que compartíamos con... Pues, ¿cómo se le podría decir? Mmm... Al que está al cuidado de uno” (Comunicación personal, 16 de mayo de 2025). Con esta expresión, Luisa hace referencia a las figuras parentales o cuidadoras que les acompañan. También explicó que en estas reuniones se realizaban actividades orientadas a fortalecer la comunicación con los adultos: “compartíamos actividades que... los encargados, los practicantes o los formadores nos daban como herramientas para poder mejorar en cuanto a la comunicación, la relación que teníamos con nuestras figuras paternas” (Comunicación personal, 16 de mayo de 2025).

Según lo describe Miguel, las multifamiliares incluían ejercicios como la escritura de cartas semanales por parte de las figuras parentales acerca del comportamiento de sus hijos o hijas: “los papás tenían que escribir una carta de cómo se portaban los hijos en el transcurso de la semana” (Comunicación personal, 31 de diciembre de 2025). Estas actividades no solo permitían visibilizar cambios, sino que reflejan el propósito del PARD y, más específicamente de las multifamiliares de vincular activamente a la familia en el acompañamiento del proceso, fortaleciendo el compromiso

con los adolescentes y mostrando que su presencia y participación son parte esencial del apoyo que ellos reciben y valoran.

Las reuniones multifamiliares, fueron clave para la reconstrucción de los vínculos de Luisa y Miguel con sus madres, cuentan que al principio ellas no asistían. Cuando sus madres empezaron a participar, la relación mejoró y tanto Luisa como Miguel se dispusieron más al proceso. Miguel menciona que la presencia de su madre en estas reuniones, cambió la manera en la que se comunicaban: “ya luego ella, así como que paraba la conversación allí pero luego sí me buscaba, ya la vamos bien” (Comunicación personal, 16 de mayo de 2025).

Luisa reconoce que las multifamiliares no sólo propiciaron cambios en la relación con su madre, sino que también le ayudaron a entenderse mejor a sí misma y a fortalecer su manera de vincularse con los demás. En este espacio pudo expresar lo que sentía, escuchar otras historias y revisar su propia experiencia desde un lugar más abierto y reflexivo. Al afirmar: “la multifamiliar me ayudó mucho. En mi caso me ayudó demasiado” (Comunicación personal, 16 de mayo de 2025), deja ver que no se trató de un recurso institucional más, sino de un espacio significativo donde se sintió acompañada, validada y parte de un proceso compartido.

Así, lo vivido por Luisa y Miguel confirma que los objetivos del espacio multifamiliar, promover la participación de la familia, fortalecer el apoyo a los proyectos de vida de los NNA y fomentar la identificación de entornos protectores, no permanecieron únicamente como enunciados institucionales, sino que tomaron forma en experiencias concretas. A través de estos encuentros, se generaron dinámicas que permitieron fortalecer la comunicación, construir confianza y favorecer la cercanía entre adolescentes y cuidadores. Esto se tradujo en relaciones más estables y colaborativas, que incidieron positivamente en el acompañamiento cotidiano y en la percepción que los y las adolescentes tenían sobre el respaldo familiar durante su proceso.

En el caso de Luisa, el vínculo con su madre fue cambiando a lo largo del proceso. A medida que compartían experiencias y conversaciones significativas, la madre fue reconociendo con mayor claridad lo que su hija había vivido, lo cual propició una mayor disposición para acompañarla activamente. Comenzó a asistir con más regularidad a los encuentros multifamiliares y adoptó una

actitud más cercana y empática frente al proceso de Luisa. Esta nueva forma de vincularse favoreció una relación más sólida y afectuosa, como lo expresa la propia adolescente: “al final ustedes podían notar que éramos uña y mugre” (Comunicación personal, 16 de mayo de 2025). La presencia constante de su madre no solo reforzó el lazo entre ambas, sino que también se convirtió en un soporte emocional clave para que Luisa se sintiera más motivada y segura en su recorrido.

Lo vivido por Luisa puede leerse como una experiencia en el sentido que plantea Dubet (2010, p. 14), en la que se articulan distintas lógicas. Por un lado, la integración normativa se expresa en la reapropiación de los espacios institucionales por parte de madre e hija; por otro, la lógica estratégica se manifiesta en la decisión de Luisa de regresar y sostener el proceso tras haber compartido con su madre un aspecto central de su historia; finalmente, la subjetivación se hace presente en la resignificación del vínculo materno como una fuente de apoyo y motivación. Así, este movimiento no solo representa una transformación del vínculo afectivo, sino una experiencia significativa que reconfigura su manera de estar en el mundo y de proyectarse hacia el futuro.

Por su parte, Miguel, quien llegó con ansiedad, dificultades para conciliar el sueño y comunicarse con su madre, señala que, gracias a la asistencia a la multifamiliar, ella logró entender su situación: “ella empezó a entender más y a escucharme” (Comunicación personal, 16 de mayo de 2025).

Es importante señalar que los vínculos afectivos cambian con el tiempo, se tensan y se resignifican según las experiencias vividas. Las relaciones que en la niñez se percibían de forma idealizada, como una madre vista como protectora o incuestionable, pueden comenzar a ser cuestionadas o generar distancia durante la adolescencia. Esto no significa necesariamente que haya una ruptura, sino que el/la adolescente empieza a ver a esa figura desde otro lugar, con nuevas preguntas, emociones y necesidades. Lo que antes se aceptaba sin dudas, ahora se observa con más conciencia y se evalúa desde la propia vivencia. Como se vio en las historias de Luisa y Miguel, el vínculo con sus madres no desapareció, sino que cambió, y en ese cambio se abrieron nuevas formas de cuidado, reconocimiento y diálogo.

Según Dubet (2010, p. 99), los cambios se configuran como procesos de subjetivación: los adolescentes no solo se adaptan al sistema, sino que le dan su propio significado a lo que viven, y agencian. La subjetivación no es algo pasivo, sino que surge de sus vivencias, lo que se cuenta y cómo se conecta con los demás; es decir, de poder hacer propia una experiencia y convertirla en parte de la vida, entendiendo y aceptando el sentido de las reglas y del cambio.

Las vivencias de Luisa y Miguel durante su paso por el PARD, y especialmente en las reuniones multifamiliares, evidencian que la institución no se limita a imponer reglas, sino que otorga valor a la trayectoria individual de los adolescentes, buscando movilizarlos a través de rutinas y estructuras que dan orden, pero también apertura a la transformación. Estas reuniones institucionales muestran un reconocimiento explícito de que el cambio no se produce en solitario, y por ello integran a la familia como parte constitutiva del proceso.

Sin embargo, lo que se observa con fuerza en ambos casos es que quienes sostienen esa participación activa no son las figuras parentales en general, sino las figuras de madres o mujeres cuidadoras. La ausencia de figuras masculinas (padres, padrastros u otros referentes masculinos) marca una constante que también configura las dinámicas vinculares de los adolescentes. Son las figuras maternas quienes se vinculan, escuchan, comprenden y acompañan el proceso de los y las adolescentes. Esta participación puede entenderse a la luz de lo planteado por Gilligan (2013, p. 43), quien propone que las mujeres tienden a construir sus relaciones desde una ética del cuidado, basada en la escucha, la responsabilidad afectiva y la conexión con las necesidades del otro. En este sentido, la implicación activa de las madres o cuidadoras no solo responde a una función asignada culturalmente, sino también a una forma de comprender y ejercer el vínculo desde el reconocimiento y la cercanía.

10.5 Relación con los/as profesionales: facilitadores del proceso

La interacción del/la adolescente con los/as profesionales de la institución se presenta como un elemento central en su experiencia dentro del PARD. Estos vínculos, que muchas veces se construyen en un contexto de desconfianza o distancia inicial, pueden convertirse en referentes importantes que modelan nuevas formas de relación. A través del acompañamiento cotidiano, la

escucha, el reconocimiento y la contención emocional, los/as profesionales aportan a que los y las adolescentes reconfiguren sus maneras de vincularse con los otros. En este sentido, la transformación de las relaciones no se refiere únicamente a cambios en los vínculos familiares, sino también a la posibilidad de generar relaciones basadas en la confianza, el respeto mutuo y la seguridad.

Luisa alude a interacciones con profesionales de la institución que resultaron significativas en su proceso de comprensión personal: “luego llegó una psicóloga que me marcó mucho en ese proceso (...) me ayudó bastante a entender ciertas actitudes que en su momento yo tomé” (Comunicación personal, 16 de mayo de 2025). emerge en el relato una experiencia transformadora, en la que el acompañamiento le permitió detenerse, mirar hacia adentro y darle un nuevo sentido a situaciones que había atravesado. El espacio generado por la psicóloga favoreció momentos de introspección, en los que Luisa accedió a recuerdos dolorosos que había mantenido bloqueados durante años. Este tipo de encuentro pone en evidencia cómo, cuando las figuras institucionales logran construir una relación basada en la confianza y el reconocimiento, los adolescentes no solo cumplen un proceso, sino que se implican activamente en él, reescribiendo sus historias y abriendo posibilidades para pensarse de otra manera.

Luisa también se refirió a la dedicación y el esfuerzo de otros integrantes del equipo profesional que la acompañaron durante el PARD, y que ella interpretó como actos de cuidado y respeto. Su percepción sobre cómo los profesionales hacían su trabajo va más allá del cumplimiento de un deber: lo que destaca es una forma de implicarse con cercanía, compromiso y sensibilidad. “Se tomaban su tiempo para venir y compartirnos los temas, investigaban para darnos bien información a nosotros, yo sí lo tenía muy en cuenta, la verdad” (Comunicación personal, 16 de mayo de 2025). Para Luisa, estos gestos construyen legitimidad: no se trataba solo de jerarquía, sino de contar con información clara, saber orientar, acercarse, y tener disposición para escuchar y tocar asuntos claves con respeto. Esa forma de relacionarse, desde el conocimiento y el vínculo, generó confianza y reconocimiento mutuo, permitiéndole sentirse acompañada por personas que no solo sabían lo que hacían, sino que también sabían quiénes eran y cómo estar presentes en momentos significativos del proceso.

En el caso de Miguel, el acompañamiento de las/os profesionales representó un soporte decisivo para avanzar en su proceso personal. Él mismo relató cómo las psicólogas y trabajadoras sociales le brindaron herramientas para comprender mejor su historia y enfrentar situaciones familiares que le resultaban difíciles: “las psicólogas, las trabajadoras sociales sabían todo esto, entonces ellas ya me daban como las herramientas para eso, para tratar esas cosas como que yo tratara de identificar qué era lo que yo quería o si simplemente me gustaba ser como yo era” (Comunicación personal, 16 de mayo de 2025). Este apoyo no se redujo a intervenciones aisladas, sino que se sostuvo en el tiempo, a través de la escucha y la orientación constante. Gracias a ello, Miguel pudo iniciar un proceso de autoconocimiento que le permitió afirmar su identidad, reconocer lo que quería para sí mismo y aceptar que su manera de ser no necesitaba justificación frente a los demás. En ese sentido, el acompañamiento institucional se convirtió en un medio para fortalecer su seguridad y ampliar sus posibilidades de proyectarse hacia el futuro.

Para Luisa, la experiencia adquirió un matiz distinto, pero igualmente transformador. Al evocar su paso por la institución, expresó que, si pudiera dirigirse a su yo del pasado, le recordaría la capacidad de sobreponerse y de mantenerse firme frente a las dificultades: “que yo tenía la capacidad de ser muy resiliente en cualquier situación... que los problemas no hacían que yo fuera una persona defectuosa” (Comunicación personal, 16 de mayo de 2025). Su reflexión da cuenta de un proceso de autoaceptación y de la resignificación de las dificultades vividas, que ya no percibe como señales de debilidad, sino como experiencias que fortalecieron su carácter. En su caso, el acompañamiento recibido le permitió mirar con otros ojos los desafíos afrontados y descubrir que en ellos había también un aprendizaje. Así, la institución no solo representó un espacio de cuidado, sino también un escenario que le ayudó a reconocerse como sujeto con recursos internos suficientes para afrontar su historia y continuar con su proyecto vital.

La creación y expresión fueron igualmente importantes. Miguel relata cómo iniciativas fomentadas por los profesionales, como pintar un mural del ave fénix, las manualidades o las charlas sobre películas, se transformaron en espacios que lo invitaron a verse desde otra perspectiva: “Milton nos ponía a ver películas así con enseñanzas, nos leía libros sobre las sustancias psicoactivas (...) yo le prestaba atención como para evitarlo” (Comunicación personal,

16 de mayo de 2025). Estas iniciativas denotan una intención pedagógica, promotora de la introspección y la reflexividad.

En el marco del PARD, tanto Luisa como Miguel identifican a varios/as profesionales que les ofrecieron un apoyo considerado y guía: psicólogas, trabajadores sociales, practicantes y otros actores, como figuras importantes que les proporcionaron recursos de autogestión, soporte y espacios protegidos para expresarse. En este sentido, el acompañamiento profesional se vuelve especialmente relevante en esta etapa del desarrollo, en concordancia con lo planteado por Erikson (1993), quien señala que “durante la adolescencia, el joven busca personas adultas en quienes pueda confiar y que sirvan de modelos a seguir; estos adultos significativos son fundamentales para el desarrollo de una identidad coherente” (p. 247).

En situaciones de vulnerabilidad, como las que atraviesan los adolescentes institucionalizados, el apoyo cercano y respetuoso de estos adultos facilita procesos de fortalecimiento de la autoestima, así como la promoción de la estabilidad emocional. La labor de los/as profesionales no solo implica la entrega de herramientas, sino que también puede actuar como un puente para el reconocimiento de la propia trayectoria y la construcción de nuevas formas de relación consigo mismos y con su entorno.

En esta misma línea, el trabajo de Hueche *et al.* (2019), revela cómo, en contextos institucionales, las relaciones entre adolescentes y profesionales funcionan como factores de protección y fomentan un crecimiento emocional más equilibrado. Su análisis subraya que, cuando éstas se basan en la confianza, el respeto mutuo y el cuidado genuino, se afianza el sentido de pertenencia, se expanden los recursos emocionales de los adolescentes y se impulsa su habilidad para proyectarse.

De manera similar, si tomamos la idea de mediación sociocultural de Vygotsky (1995, p. 117), podemos ver a los profesionales como mediadores que abren la puerta a habilidades emocionales, mentales y sociales. En muchos casos, son quienes facilitan, como diría el autor, "la zona de desarrollo próximo emocional", ofreciendo el ambiente propicio para que los adolescentes procesen sus vivencias, exploren nuevos horizontes y redefinan su rol en el mundo.

La vivencia que comparte Luisa lo ilustra con claridad: “cuando entré era como que me quieren molestar, quieren estar encima mío, pero luego fui viendo que daban como pequeñas herramientas (...) y a mí me sirvieron mucho, y hasta hoy en día lo sigo aplicando” (Comunicación personal, 16 de mayo de 2025). Este cambio no solo muestra el valor del apoyo profesional, sino la capacidad de agencia de la adolescente de transformar el proceso en una experiencia con sentido.

10.6 Relaciones entre pares: la experiencia del/la adolescente a través de sus propias voces

Un aspecto que cobra relevancia en la trayectoria del/de la adolescente por el PARD es la manera en que se relaciona con sus pares. En varios relatos, estas interacciones aparecen como espacios significativos que pueden influir en la forma en que se perciben a sí mismos. A través de los vínculos que se generan en el grupo, los adolescentes encuentran posibilidades para reconocerse, sentirse comprendidos y, en ocasiones, reconstruir aspectos de su propia historia. Estas relaciones pueden funcionar como una red de apoyo mutuo y un escenario para ensayar nuevas formas de ser y estar con los otros.

Con respecto a las relaciones con sus pares dentro del PARD, Luisa expresa:

En algunos casos pues con mis compañeros... en la mayoría me sentí identificada porque he pasado por todo un poquito... entonces con todos me sentí identificada de alguna manera y tuve mucha ansia de protegerlos, porque me veía a mí indefensa. (Comunicación personal, 16 de mayo de 2025)

Lo que relata Luisa en este fragmento evidencia una experiencia emocional de identificación con sus compañeros y permite comprender cómo el modelo de intervención del PARD está diseñado precisamente para generar ese tipo de vínculos. En su metodología, el programa incorpora estrategias como el trabajo grupal, el fortalecimiento de habilidades socioemocionales, la promoción de la empatía y el desarrollo del cuidado mutuo como parte esencial del proceso pedagógico y terapéutico. El “ansia de proteger” que Luisa menciona, al verse reflejada en la vulnerabilidad de otros, es un resultado esperable en un contexto institucional de acompañamiento,

donde se fomenta la escucha activa, el reconocimiento de las propias emociones y el trabajo reflexivo en grupo.

Este tipo de interacción, en la que el/la adolescente no solo se siente contenido, sino también responsable y conectado con los otros, permite que la experiencia institucional se transforme en un espacio significativo. En términos de Dubet (2010, p. 14), esto forma parte del proceso de subjetivación, en el que el sujeto se reconoce en el otro y resignifica su propia historia. Así, el modelo grupal del PARD no es un acompañamiento colectivo, sino una metodología que potencia la transformación personal a partir de la relación con los demás.

Adicionalmente, para ellos el grupo se convirtió en un espacio donde podían sentirse acompañados y comprendidos. Sobre el ingreso de Miguel, Luisa recordó: “Yo me acuerdo que Miguel llegó, lo veía muy chiquito y yo me sentí como una hermana mayor, yo creo que si no estoy mal le llegué a decir que yo era la mamá de él dentro del instituto...” (Comunicación personal, 16 de mayo de 2025). Este tipo de vínculos, en los que se asumen roles protectores y de cuidado entre pares, permitió que el grupo no solo funcionara como un espacio de convivencia, sino como una verdadera red de apoyo ya que el grupo ofrecía contención, escucha y sentido de pertenencia, aspectos fundamentales para atravesar el proceso de institucionalización con mayor estabilidad emocional. Más que un lugar para compartir, se volvió un escenario donde cada uno podía sentirse reconocido, acompañado y menos solo en medio de la experiencia.

En otros casos, el liderazgo entre compañeros se configuraba como una estrategia para mediar, orientar y poner límites a los nuevos integrantes. En este sentido, Luisa mencionó: “Yo les daba como una inducción al establecimiento, de no decir groserías, portarme seria, porque si usted les da confianza se tomaban todo” (Comunicación personal, 16 de mayo de 2025). En el PARD, esta capacidad de influir también se canalizaba institucionalmente a través de la figura del “líder de la semana”, un rol que era asumido por adolescentes que se proponían voluntariamente y justificaban por qué consideraban que merecían esa responsabilidad. Según la teoría del aprendizaje social de Bandura (1982, p. 22), se aprende viendo a otros y repitiendo lo que funciona bien. Al ser mediadores o referentes, algunos adolescentes adoptan y transmiten las normas del lugar de forma positiva, lo que les da más control sobre sus vidas.

En las experiencias relatadas por Luisa y Miguel se evidencia la importancia de los vínculos entre pares dentro del PARD, como un soporte emocional y una oportunidad concreta para nutrirse de las vivencias de otros y transformarse a través de esas relaciones. Luisa evoca con especial afecto la relación con una egresada que la acompañó en sus primeros momentos dentro del programa: “me hice muy amiga de ella... inclusive hace poquito nos vimos, la invité... Ella me llevó un ramito con maquillaje” (Comunicación personal, 16 de mayo de 2025). Este gesto no solo denota una continuidad en el vínculo después del paso por la institución, sino que muestra la fuerza que adquiere el acompañamiento entre pares, donde el afecto y la comprensión mutua se traducen en actos concretos de cuidado. Compartir trayectorias similares favorece la empatía, fortalece la confianza y da lugar a relaciones donde el apoyo mutuo se convierte en una herramienta fundamental para sostener el proceso y sentirse parte de una comunidad que entiende, escucha y acompaña.

En el caso de Luisa, su relato da cuenta de un tránsito significativo: de ser inicialmente una receptora de apoyo, pasa a convertirse en una figura de referencia para otros adolescentes dentro del PARD. Ella misma señala que era reconocida por compañeros y familias como “una herramienta dentro de la institución para sus hijos” (Comunicación personal, 16 de mayo de 2025). Este reconocimiento habla de su lugar dentro del grupo y del modo en que vivió y resignificó su propio proceso. En términos de Dubet (2010, p. 14), esta vivencia puede entenderse como una experiencia en la que se articulan distintas dimensiones: por un lado, se integra a la dinámica institucional, asumiendo responsabilidades y encarnando normas; por otro, toma decisiones estratégicas para posicionarse de manera distinta en el grupo; y, sobre todo, elabora un sentido personal de lo vivido, construyendo una nueva imagen de sí misma. Ser vista como “una red de apoyo” no es solo un reconocimiento externo, sino una forma de subjetivación que transforma su identidad dentro y fuera de la institución.

En el caso de Miguel, la figura de una compañera de su misma edad, quien llegó posteriormente a la institución fue clave en su adaptación. A diferencia de los demás adolescentes en proceso, que eran mayores y con quienes no compartía afinidades, esta persona posibilitó una relación más horizontal, basada en la identificación. “Teníamos los mismos temas de conversación... ella me ayudó en eso como la comodidad de estar allá”, (Comunicación personal,

16 de mayo de 2025). Este vínculo muestra cómo el reconocimiento mutuo puede reducir la ansiedad, facilitando la construcción de un sentido de pertenencia. Desde la perspectiva de Erikson, (1993, p. 247), este reconocimiento y aceptación por parte del otro es esencial en la formación de la identidad durante la adolescencia, ya que valida y sostiene el yo emergente.

Tanto para Luisa como para Miguel, las relaciones con sus compañeros dentro del PARD fueron importantes y marcaron su proceso. No se trató solo de acompañarse o compartir el día a día, sino de vínculos que les ofrecieron contención, escucha y reconocimiento. Estos espacios de cercanía influyeron en su bienestar emocional y les ayudaron a sostenerse en momentos difíciles. En sus relatos, aparece con fuerza la idea de que el grupo también los cuidaba, que podían verse reflejados en los otros y sentirse comprendidos.

10.7 Procesos entrelazados: Luisa y Miguel en el PARD

Las vivencias de Luisa y Miguel en el PARD muestran que, aunque provienen de contextos distintos, sus trayectorias comparten algunos elementos en común. En ambos casos, lo que vivieron dentro de la institución estuvo marcado por el acompañamiento profesional, los vínculos que lograron construir y la posibilidad de mirar su propia historia desde otra perspectiva. Sus relatos permiten ver que la experiencia en el PARD no fue solo consecuencia del contexto familiar o personal con el que llegaron, sino también del modo en que lograron vincularse con otros y dar sentido a lo que vivieron allí. Luisa se detiene a comprender lo que le pasó y, a pesar del dolor, se esfuerza por reconstruir sus vínculos familiares. Miguel, por su parte, centra su proceso en fortalecerse internamente, ganar seguridad y avanzar con mayor confianza en sí mismo.

Un recuerdo que evidencia la conexión entre Luisa y Miguel durante su permanencia en el PARD surge a partir de una experiencia compartida en un espacio lúdico. Luisa relata: “Me llega un recuerdo de la vez que los dos concursamos en los disfraces y los dos fuimos los ganadores. Miguel y la mamá fueron de vampiros y mi mamá y yo de operadas, entonces sí también me acuerdo de eso” (Comunicación personal, 16 de mayo de 2025).

Este relato refleja un momento significativo de cercanía entre ambos, no solo por haber participado juntos, sino por haber compartido una experiencia positiva en compañía de sus madres, en un ambiente distinto al de las exigencias institucionales. La expresión “los dos fuimos los ganadores” muestra una vivencia de complicidad, en la que ambos se reconocen mutuamente dentro del grupo, y refuerza la idea de que los vínculos entre pares también se tejen en espacios cotidianos donde el juego, la risa y la participación conjunta permiten crear memorias afectivas. Estos momentos, al ser recordados, revelan el valor que adquieren dentro de su historia personal y cómo contribuyen a resignificar la experiencia institucional desde un lugar más cercano y humano.

Otra experiencia importante compartida por el/la adolescente, fue la elaboración conjunta de creación de una máscara; Luisa preparaba todo poniendo las vendas de yeso sobre el rostro de Miguel y éste se encargó de darle color. Esta actividad simbólica les permitió contar sus historias y mostrarse tal y como son; al respecto Miguel expresó: “Yo la pinté a la mitad un verde con escarcha y la otra mitad un dorado brillante... la parte verde con escarcha era cuando uno brillaba en los ojos de las otras personas... y la parte dorada era cuando nosotros brillábamos mirándonos a nosotros mismos” (Comunicación personal, 16 de mayo de 2025).

Crear la máscara fue una experiencia emocional, con el diseño, el color y lo que significaba para Miguel quedó plasmada una parte muy personal de su vida, lo que había vivido y lo que representó para él darle color a la máscara, fue como una metáfora consistente en tapar, revelar y reencontrarse. Su relato deja ver lo importante que fue para él la creación conjunta de la máscara, una forma de verse desde dos lados: cómo lo ven los demás y cómo se ve él mismo.

En esta línea, Bruner (2002, p. 63) explica que la identidad se va construyendo como si fuera un cuento, utilizando las herramientas que nos da la cultura para representar lo que vivimos. En este sentido, el ejercicio de la máscara permite ver con claridad cómo esas herramientas culturales entran en juego. A través de los colores, materiales, formas y símbolos elegidos, los y las adolescentes expresan aspectos de su historia, de sus emociones y de cómo se ven a sí mismos, usando elementos que reconocen y que tienen sentido dentro de su contexto. La máscara, entonces, no es solo un recurso lúdico o artístico, sino un medio cultural de expresión donde se combinan

imaginarios personales y sociales. Es una forma de contarse sin palabras, a través de aquello que culturalmente han aprendido a asociar con el dolor, la fuerza, la transformación o la protección.

Por otro lado, en las experiencias de Luisa y Miguel se evidencian diferencias en el tiempo de permanencia en el programa PARD. Luisa estuvo aproximadamente “*¿año y dos meses? Más o menos*” (Comunicación personal, 16 de mayo de 2025), mientras que Miguel permaneció cerca de: “*un año, un año*” (Comunicación personal, 16 de mayo de 2025). Si bien, ambos relatan haber ingresado con sentimientos de temor, ansiedad y desorientación frente al proceso institucional, sus trayectorias difieren significativamente en los motivos de ingreso, la forma en que se vincularon con la institución y la manera en que vivieron su permanencia, marcadas por historias de vida particulares.

El/la adolescente, egresaron paralelamente, así lo describe Miguel:

para mí sí tuvo significado egresar con Luisa, porque desde que yo entré yo siempre vi el proceso de Luisa, yo a ella siempre la vi como hablando mucho con ellos, de que a veces se iba de las actividades que estamos haciendo como para el proceso de ella, con las personas que ella tenía, con los trabajadores (...) en el momento de ya haber egresado, para mí fue como... Me sentí como bien, me sentí bien saber que yo estaba egresando con ella, porque ella había pasado por todo eso, egresó, pero yo estaba compartiendo un momento con ella, entonces sentía como que yo también había egresado por cosas importantes. (Comunicación personal, 16 de mayo de 2025)

Egresar junto a Luisa representó para Miguel un logro personal y una forma de reconocimiento mutuo, en la que su trayectoria individual se entrelaza con la admiración y el acompañamiento hacia el otro. Así, el egreso para él es una transición institucional y experiencia compartida que fortalece la identidad y el sentido del proceso vivido.

El/la adolescente vivieron cambios en sus vínculos y en la manera de relacionarse con otros y consigo mismos después del paso por el PARD. Luisa le confiere otro sentido a su permanencia en la institución, mientras que Miguel resalta cómo el acompañamiento y las herramientas emocionales que recibió le permitieron afrontar situaciones difíciles: “las palabras y las acciones de los otros no cambiaron, pero lo que sí cambió fue como yo las tomaba...” (Comunicación

personal, 16 de mayo de 2025). Sus experiencias muestran que no se trató sólo de adaptarse, sino de construir nuevas formas de responder ante lo que antes les dolía o desestabilizaba.

En ese sentido, las voces de ambos dejan ver cambios importantes en su manera de verse a sí mismos. Luisa lo expresó así: “La confianza que tengo sobre mí misma (...) como que uno ya con el tiempo y con esas herramientas, con todo lo que uno pasa, uno empieza a definir la personalidad de uno” (Comunicación personal, 16 de mayo de 2025), y también señaló: “A mí sí me sirvió bastante, de la manera en la que hoy veo la vida...” (Comunicación personal, 2 de enero de 2025). Miguel, por su parte, reconoció una transformación similar en su seguridad personal: “que yo no era una persona débil, que yo también me podía defender por mi cuenta, que yo no necesitaba a la gente para tener seguridad” (Comunicación personal, 16 de mayo de 2025). Estas expresiones muestran cómo, más allá de las dificultades, el paso por el PARD dejó herramientas y certezas que siguen acompañándolos.

Luisa y Miguel atravesaban dificultades en la relación con sus madres, pero reconocen que la participación de ellas durante el PARD cambió ese vínculo. Luisa cuenta: “cuando me sentí más apoyada, mi mamá me dijo, no pues hija vuelva, yo la voy a estar apoyando... y ya tuve más motivación”. En este sentido, Miguel expresó: “ella [mi mamá] empezó a entender más y empezó a cambiar su estilo de crianza” (Comunicación personal, 16 de mayo de 2025).

Para el/la adolescente, las actividades en grupo, ya fueran sesiones de arte, talleres o celebraciones, tuvieron un significado profundo, pues se constituyeron en espacios donde pudieron dar forma a sus sentimientos, expresarse y relacionarse. En esos momentos encontraron un punto de encuentro que les permitió apoyarse mutuamente, aceptar sus diferencias y, al mismo tiempo, compartir sus inquietudes y miedos.

El hecho de crear cosas juntos, como la máscara, el concurso de disfraces y la participación en otros escenarios, fortalecieron un lazo de cuidado superando la estructura del PARD. El rol protector que Luisa adoptó con Miguel, a quien llegó a llamar “*mi hijo en el internado*” (Comunicación personal, 16 de mayo de 2025), evidencia un vínculo cargado de compañerismo,

afecto y confianza, el cual se vio reflejado en su reencuentro, donde fue posible observar la conexión de ambos.

10.8 Después del PARD: herramientas y autocuidado

La vivencia en el Proceso Administrativo de Restablecimiento de Derechos (PARD), aunque atravesada por contextos previos marcados por la vulneración de derechos, se muestra en los relatos de Luisa y Miguel como un tramo en el camino. Para ambos, salir del PARD supuso un antes y un después. Luisa admite que: *"el cambio fue muy radical"* y que el proceso le proporcionó herramientas que, aún hoy, sigue utilizando.

Por otro lado, Miguel subraya lo vital que fue validar su orientación y cómo se expresa su género al reafirmar su identidad. También destaca cómo mejoró su vínculo con su madre, que pasó de oponerse a apoyarle con respeto:

la Fundación me ayudó con mi mamá, mi mamá ya dejó de hacerme esas preguntas, ya confiaba más en mí, ella ya entendía lo que yo decía y respetaba mis opiniones, ella no me criticaba digamos así por ejemplo, mire mami, mira ese pantalón tan bonito cuando pasaba por la sección de mujeres que los pantalones así "cargos" ella yo lo quiero, ella no me decía eso, ay pero es de mujer, miremos algo en la sección de hombres, ella me decía, sí está bonito y esto, trataba como de respetar más, como de no demostrar disgusto por lo que a mí me gustaba. (Comunicación personal, 16 de mayo de 2025)

Al salir del PARD, el/la adolescente continúan con aprendizajes que buscan aportar a su bienestar y construir un proyecto de vida. Lo vivido durante el proceso adquiere sentido cuando se refleja en cambios concretos en su día a día. Luisa no solo recibió ayuda, sino que comprendió la importancia de asumir un rol activo en su recuperación y cuidado personal. Al respecto, comentó: "Sí, eso sí, bastante, bastante, cuidado personal, las horas del sueño" (Comunicación personal, 16 de mayo de 2025). Estas alusiones: "cuidado personal" y "horas del sueño", resaltan aspectos que se abordaron durante el PARD y que fueron más allá de la protección física, destacando aspectos que buscan mejorar el bienestar integral de el/la adolescente.

Según Dubet (2010, pp. 101-126), los cambios que se reflejan en los anteriores relatos indican un proceso de volverse uno mismo, donde los adolescentes no solo aceptan reglas sociales, sino que le dan un sentido personal a lo que viven, cambiando quiénes son y mirando hacia adelante. En ambos casos, el "después" no solo implica llevarse mejor con sus familias, sino también tener más claros sus intereses, límites y deseos.

A modo de conclusiones, se puede plantear que, tanto Luisa como Miguel, coinciden en algo fundamental: la presencia y el acompañamiento de adultos significativos, tanto profesionales como familiares, fue clave para que el PARD se convirtiera en una experiencia valiosa. El vínculo con estas figuras permitió que el proceso no se viviera como una obligación, sino como una oportunidad para comprenderse, fortalecerse y avanzar. Como expresa Miguel: “la vida está llena de experiencias nuevas... independientemente de los sentimientos, uno algo le va a sacar”. Y Luisa, reconociendo su capacidad de afrontamiento, afirma: “que yo tengo la capacidad de ser muy resiliente en cualquier situación... y que soy capaz de muchas cosas” (Comunicación personal, 16 de mayo de 2025).

Las trayectorias de Luisa y Miguel en el PARD muestran cómo, desde contextos distintos, es posible construir experiencias transformadoras cuando existen condiciones vinculares y estructurales que lo permitan. Aunque llegaron por motivos diferentes y enfrentaron retos únicos, ambos lograron resignificar su historia y proyectarse con mayor claridad hacia el futuro.

El análisis de sus relatos confirma que la experiencia institucional no es homogénea ni determinada por el solo hecho de ingresar a un sistema de protección. Es la interacción con los adultos significativos, los pares, las actividades orientadas y el tiempo de permanencia lo que define la calidad del proceso. Como señala Dubet (2010, p. 99), no es la estructura la que determina la experiencia, sino la forma en que ésta es vivida, interpretada y dotada de sentido por los propios sujetos.

Desde la perspectiva del curso de vida, Elder (1998, p. 8) plantea que las trayectorias pueden modificarse a lo largo del tiempo a partir de ciertos acontecimientos y relaciones significativas. En ese sentido, el paso por el PARD representó para ambos adolescentes un período en el que fue

posible mirar su historia desde otra perspectiva. Lo vivido anteriormente no quedó fijado como una marca definitiva, sino que pudo ser resignificado como parte de un proceso en movimiento. Sus testimonios muestran que, incluso en contextos de institucionalización, es posible ser agentes, reconstruir vínculos y narrarse desde un lugar distinto.

11. CONCLUSIONES

Para este trabajo se optó por una investigación de tipo cualitativo, a través de la cual se propuso comprender cómo vivieron dos adolescentes su paso por una institución de protección en el marco del PARD, atendiendo especialmente a la forma en que sus vínculos afectivos, en particular con sus madres, influyeron en esa experiencia. A través de sus relatos, se hizo evidente que la vida institucional es un proceso de normas y seguimientos y un entramado de relaciones, emociones y significados personales.

Los vínculos familiares, en especial con las figuras maternas, tuvieron un lugar central en este tránsito. Aunque en ambos casos las relaciones estaban marcadas por tensiones o silencios, también se evidenció el deseo de mantenerse conectados, de reparar distancias y de reconocer en el otro una posibilidad de apoyo. Espacios como las reuniones multifamiliares, por ejemplo, fueron claves para abrir conversaciones que no resultan tan cómodas, propiciar acercamientos y resignificar lo vivido. La presencia de las madres, no de figuras parentales en general, fue decisiva no sólo para el avance dentro del proceso, sino también para que el y la adolescente sintieran que no estaban solos.

También fue posible reconocer que algunos momentos y personas dentro de la institución marcaron una diferencia importante en sus procesos. No siempre fueron los espacios más estructurados los que dejaron huella, sino aquellos que generaron confianza y cercanía. Una profesional que escucha sin juzgar, una charla no planeada con un compañero o incluso una actividad grupal, que por su contenido pudieron convertirse en momentos significativos para pensarse distinto y sentir que algo empieza a cambiar. Miguel encontró alivio en poder nombrar lo que sentía, mientras que Luisa vivió una crisis profunda a raíz de un recuerdo que emergió en un espacio de meditación, y que, con el tiempo, se convirtió en una oportunidad para abrir su historia y buscar apoyo.

En ese mismo sentido, las trayectorias que recorrieron el y la adolescentes entrevistado/a en la institución no fueron lineales ni previsibles. Hubo avances, retrocesos, momentos de duda y también de decisión. El caso de Luisa es ilustrativo: después de una recaída y un retiro temporal,

regresó con una disposición diferente, sostenida por el vínculo con su madre y con una mirada más clara sobre lo que podía ganar del proceso. En sus palabras, lo que antes parecía una imposición terminó por revelarse como una herramienta útil para su vida cotidiana. Miguel, por su parte, pasó de la inseguridad y el miedo a encontrar una manera de afirmarse, entenderse mejor y sentirse tranquilo consigo mismo para enfrentarse al mundo.

Ambos adolescentes encontraron, en medio de las reglas y los horarios, espacios donde pudieron ser escuchados, acompañados y alentados a tomar decisiones sobre su propia historia. Lejos de ser espectadores de su proceso, se involucraron en él y lo resignificaron desde sus vivencias. La experiencia institucional, con sus rutinas, sus profesionales y sus vínculos, fue en muchos sentidos una oportunidad de transformación, no porque fuera perfecta, sino porque ofreció condiciones para detenerse, mirarse y empezar a reconstruir.

En la experiencia de Luisa y Miguel dentro del Proceso Administrativo de Restablecimiento de Derechos (PARD), los vínculos con sus figuras parentales, particularmente con sus madres, actuaron como una mediación emocional, simbólica y práctica relevante. Aunque esas relaciones no estaban exentas de conflictos o distancias, su persistencia generó un anclaje afectivo que influyó en su manera de vivir y resignificar el proceso institucional. En ambos casos, el deseo de sentirse vistos, escuchados y acompañados por sus madres dio lugar a momentos de apertura emocional y motivación para continuar, resignificando el vínculo como una fuente posible de apoyo, cuidado y reencuentro. Esto se evidenció de forma concreta en espacios como las reuniones multifamiliares, donde los adolescentes lograron transformar su forma de relacionarse y reconstruir la comunicación familiar.

Los vínculos parentales influyeron en el estado emocional de los adolescentes y en su disposición frente a la intervención institucional. La presencia o evocación de la figura materna brindó un horizonte que les permitió reconocer sentidos en el proceso, sentirse menos solos/as y tomar decisiones significativas. En el caso de Luisa, el vínculo con su madre fue determinante para retomar el proceso tras una recaída, mientras que, para Miguel, el reconocimiento del dolor de no sentirse aceptado ni integrado, vinculado a su historia familiar, facilitó procesos de autocomprensión.

La investigación permitió visibilizar que el restablecimiento de derechos no se logra únicamente desde los procedimientos jurídicos o técnicos, sino desde la posibilidad de tejer vínculos significativos, de nombrar el malestar y de contar con un otro que acompaña sin imponer. En este proceso, los vínculos familiares y la participación de los/as adolescentes resultaron ser dimensiones fundamentales. Sus historias muestran que, incluso en contextos marcados por la vulnerabilidad, es posible encontrar sentidos nuevos, recuperar la confianza y proyectarse hacia un futuro que no esté definido por el pasado.

A partir de esta experiencia investigativa, se plantea la importancia de que futuras investigaciones profundicen en cómo otras figuras significativas (padres, hermanos, abuelos, cuidadores o pares) inciden en la vivencia institucional, así como en el papel que juegan los/as profesionales y las prácticas cotidianas en los procesos de restablecimiento. Del mismo modo, resulta pertinente indagar sobre lo que ocurre con los/as adolescentes después de egresar de las instituciones, con el fin de comprender los impactos a mediano y largo plazo en su vida emocional, social y familiar. Este tipo de investigaciones permitiría enriquecer las estrategias de acompañamiento, aportar a la construcción de políticas públicas más integrales y abrir nuevos horizontes de comprensión en torno a la protección y garantía de los derechos de niños, niñas y adolescentes.

Como lo expresamos previamente, en el desarrollo del proceso investigativo enfrentamos un reto que nos llevó a reafirmar la importancia de la ética profesional. Aunque uno de los adolescentes participantes compartió una historia de vida profundamente significativa, al revisar con mayor detalle su situación comprendimos que su paso por la institución no correspondía al Programa Administrativo de Restablecimiento de Derechos (PARD), criterio central de esta investigación. Lo relatado por él no solo fue valioso en sí mismo, sino que también se constituyó en una experiencia y un aprendizaje como investigadoras, pues nos permitió comprender la necesidad de cuidar con mayor rigurosidad los criterios de inclusión y de tener absoluta claridad sobre quiénes debían o no hacer parte del estudio. Desde la ética del Trabajo Social consideramos que no podíamos obviar tal situación, por lo que, pese al interés de su relato y a los recursos invertidos, decidimos excluirlo del informe final. Esta decisión no se asumió de manera ligera: además de reconocer el valor de su participación, adelantamos un proceso de reparación que implicó

agradecerle, explicar lo ocurrido y disculparnos con honestidad. Así, procuramos que, aunque su voz no quedara en la versión escrita, sí se reconociera la disposición y confianza depositada en nosotras.

De otro lado, la presente investigación posibilita reflexionar sobre la materialización e implementación de las políticas de protección y restablecimiento de derechos en Colombia. Escuchar y analizar las voces de los adolescentes que han pasado por instituciones no es solo un ejercicio académico, sino un acto político, en tanto visibiliza las tensiones, aprendizajes y desafíos que atraviesan estas trayectorias. Reconocer sus experiencias permite interpelar la efectividad de las medidas de protección, cuestionar prácticas naturalizadas en la institucionalización y reivindicar la necesidad de acciones integrales que fortalezcan tanto a los adolescentes como a sus familias. En este sentido, el estudio contribuye a la discusión pública sobre la corresponsabilidad entre Estado, familia y sociedad, y reafirma el lugar del Trabajo Social como profesión comprometida con la defensa de los derechos humanos y la construcción de condiciones más justas para la niñez y la adolescencia.

En términos del ejercicio profesional esta investigación nos enseña que el acompañamiento a adolescentes en procesos de restablecimiento de derechos requiere una mirada que trascienda los procedimientos y se centre en el vínculo como herramienta de intervención. Al estar en contacto directo con las trayectorias vitales y afectivas de los sujetos, la profesión tiene el reto de reconocer que cada proceso institucional implica una historia singular, atravesada por emociones, rupturas y búsquedas de sentido. Escuchar, validar la palabra del otro y reconocer sus recursos internos son acciones profundamente transformadoras que pueden convertir la institucionalización en una oportunidad y no solo en una medida. Comprender el curso de vida de los adolescentes desde su propia voz invita a situarse desde una ética del cuidado, la empatía y la corresponsabilidad, asumiendo el rol profesional no como quien aplica un protocolo, sino como quien acompaña un proceso de reconstrucción subjetiva y familiar. En este sentido, el estudio reafirma que el Trabajo Social tiene un papel decisivo en la humanización del sistema de protección, al favorecer intervenciones que restauren la confianza, promuevan la autonomía y fortalezcan los vínculos como base para el restablecimiento integral de los derechos.

12. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ariès, P. (1988). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Taurus.
- Augé, M. (1992). *Los no lugares: Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad* (5 ed.). Gedisa.
- Bandura, A. (1982). *Teoría del aprendizaje social*. Paidós.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida* (2 ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Benveniste, E. (1971). *Problemas de lingüística general*. (19 ed.). Siglo XXI Editores.
- Berger, P., y Luckmann, T. (1986): *La construcción social de la realidad*. Amorrortu editores.
- Bernal, H. (2010). *Sobre la teoría del vínculo en Enrique Pichón Riviére. Una sistematización del texto Teoría del vínculo de Pichón*. Argentina.
- Bernal, T., y Melendro, M. (2014). Vínculos de adolescentes en medida de restablecimiento de derechos. *Diversitas: perspectivas en psicología*, 10(2), 93-206.
<https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2014.0002.01>
- Bowen, M. (1991). *De la Familia al Individuo*. Paidós.
- Bowlby, J. (1980). *El apego y la pérdida. La pérdida* (Tomo 3). Prensa Hogarth; Instituto de Psicoanálisis.
- Bowlby, J. (1986). *Vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida* (5 ed.). Ediciones Morata.
- Bowlby, J. (2009). *Una base segura: aplicaciones clínicas de una teoría del apego*. Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.
- Bruner, J. (2002). *La fábrica de historias: derecho, literatura y vida*. Fondo de Cultura Económica.
- Butler, J. (1999). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Carvajal, G. (1993). *Adolecer, la aventura de una metamorfosis: una visión psicoanalítica de la adolescencia* (2 ed.). Tiresias.
- Casas, M. J. (2010). Calidad de vida del adolescente. *Revista cubana de pediatría*, 82(4), 112-116.
- Casetta, G. H. (2012). La Teoría del Vínculo como convergencia de saberes en E. Pichon-Rivière. *Revista Electrónica de Psicología Social «Poiésis»* (23), 1-10.
<https://revistas.ucatolicaluisamigo.edu.co/index.php/poiesis/article/view/316>
- Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 44. 7 de Julio de 1991 (Colombia).

- Delgado-Castillo, G., Lip-Licham, C., y Martínez-López, E., (2021). Aprendizaje intergeneracional de la violencia familiar: experiencias de vida. *593 Digital Publisher CEIT*, 6(4-1), 127-139. <https://doi.org/10.33386/593dp.2021.4-1.661>
- Duarte-Rico, L., García-Ramírez, N., Rodríguez-Cruz, E. y Bermúdez-Jaimes. M. (2016). Las prácticas de crianza y su relación con el Vínculo Afectivo. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 9(2), 113-124. <https://reviberopsicologia.iberro.edu.co/article/view/970/918>
- Dubet, F. (2010). *Sociología de la Experiencia*. Editorial Complutense; Centro de Investigaciones Sociológicas-CIS.
- Elder, G. (1996). *El curso de la vida: Perspectiva sociológica*. En J. M. B. Farré (Coord.), Curso de vida y política social Fundación Argentaria. (Obra original en inglés publicada en 1994).
- Elder, G. (1998). "The life course and human development" in R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology* (Vol. 1, pp 939-991). Wiley.
- Erikson, E. H. (1971). *Identidad. Juventud y crisis*. Taurus.
- Erikson, E. H. (1985). *El ciclo vital completado*. Paidós.
- Erikson, E. H. (1993). *Infancia y sociedad* (5 ed.). Hormé. (Obra original publicada en 1950).
- Feixa-Pàmpols, C. (2020). Identidad, juventud y crisis: el concepto de crisis en las teorías sobre la juventud. *RES. Revista Española de Sociología*, 29(3, supl. 2), 11-26. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2020.72>
- Foucault, M. (2002). Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión (A. Garzón del Camino, Trad.). Siglo XXI Editores. (Trabajo original publicado en 1976). <https://www.ivanillich.org.mx/Foucault-Castigar.pdf>
- García-Chacón, B. E., Gonzáles-Zabala, S. P., Quiroz-Trujillo, A., y Velásquez-Velásquez, Á. M. (2002). *Técnicas Interactivas para la Investigación Social Cualitativa*. Federación Internacional de Universidades Católicas (FIUC); Fundación Universitaria Luis Amigó (FUNLAM).
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas* (Vol. 1, Alberto L. Bixio, Trad.). Gedisa. (Trabajo original publicado en 1973).
- George, L. (2006). Investigación del curso de vida. En J. T. Mortimer y M. J. Shanahan (Eds.), *Manual del curso de vida* (pp. 671-680). Springer.

- Gilligan, C. (2013). *La ética del Cuidado*. Fundación Víctor Grífols i Lucas. <https://www.fundaciogrifols.org/documents/4438882/4449093/cuaderno30.pdf>
- Holmes, J. (Ed). (2009). *Teoría del apego y psicoterapia. En busca de la base segura*. Desclee de Brouwer. <https://pdfcoffee.com/qdownload/pdf-teoria-del-apego-y-psicoterapia-en-busca-de-la-base-segura-compress-pdf-free.html>
- Hueche, C., Lagos, G., Ríos, N., Silva, E., y Alarcón-Espinoza, M. (2019). Vínculos afectivos en adolescentes institucionalizados, Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(2), 393–412. <https://doi.org/10.11600/1692715x.17217>
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar [ICBF]. (2016). *Lineamiento técnico administrativo de ruta de actuaciones para el restablecimiento de derechos de niños, niñas y adolescentes con sus derechos inobservados, amenazados o vulnerados*. https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/procesos/lm3.p_lineamiento_tecnico_ruta_actuaciones_para_el_restablecimiento_de_derechos_nna_v1.pdf
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar [ICBF]. (2021). *Parentalidad Positiva*. https://www.icbf.gov.co/system/files/procesos/pu9.p_cartilla_parentalidad_positiva_v1.pdf
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar [ICBF]. (2021a). *Manual Operativo Modalidades y Servicio para la Atención de las Niñas, los Niños y los Adolescentes, con Proceso Administrativo de Restablecimiento de Derechos*. https://www.icbf.gov.co/system/files/procesos/mo3.p_manual_operativo_modalidades_y_servicio_atencion_de_nna_con_proceso_administrativo_de_restablecimiento_de_derechos_v1.pdf
- Jacob, A., Palermo, M. L., Remorini, C., y Romero-Gozzi, P. (2021). Organización social y relaciones de cooperación para el cuidado infantil en una población rural del Noroeste Argentino. *Población y sociedad*, 28(2), 168-199. <http://dx.doi.org/10.19137/pys-2021-280209>
- Klein, A. (2012). Imágenes psicoanalíticas y sociales de la adolescencia: Un complejo entrecruce de ambigüedades. *Interdisciplinaria*, 29(2), 271-286. <https://www.scielo.org.ar/pdf/interd/v29n2/v29n2a03.pdf>
- Krauskopf, D. (2003). *Participación social y desarrollo en la adolescencia* (3a ed.). Fondo de Población de las Naciones Unidas-UNFPA/FNUAP. https://www.researchgate.net/profile/Krauskopf_Dina/publication/318544228

- Lalive d'Epinay, C. (1994). La construcción social de los cursos de vida y la vejez en Suiza durante el siglo XX. En G. Heller (Ed.), *El peso de los años*. (pp. 127-150). Ediciones d'en bas.
- Le Breton, D. (2012). *La edad solitaria, adolescencia y sufrimiento*. LOM Ediciones.
- Ley 1098 de 2006. Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. 08 de noviembre de 2006. DO: 46446.
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=22106>
- 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.icbf.gov.co/sites/default/files/ley_75_de_1968.pdf
- Malacre, D. (2014). *Desarrollo emocional en niños institucionalizados*. Universidad de la República.
- Martínez-Godínez, V. (2013). *Paradigmas de Investigación. Manual multimedia para el desarrollo de trabajos de investigación. Una visión desde la epistemología dialéctica crítica*.
https://pics.unison.mx/wp-content/uploads/2013/10/7_Paradigmas_de_investigacion_2013.pdf
- Martínez-González, C. (2008). Desarrollo del vínculo afectivo. Introducción. En AEPap (Ed.), *Curso de Actualización Pediatría 2008*. (pp. 299-301). Exlibris Ediciones.
https://www.aepap.org/sites/default/files/aepap2008_libro_299-310_vinculo.pdf
- Ministerio de Salud y Protección Social [MinSalud]. (2015). *ABECÉ Enfoque Curso de Vida*.
<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/PP/ABCenfoqueCV.pdf>
- Muñoz, C. O., y Acevedo-Moreno, J. (2020). *Caracterización de los vínculos establecidos por los adolescentes escolarizados de la ciudad de Medellín, Colombia, 2017* [Tesis doctoral, Universidad CES]. Archivo digital. <https://repository.ces.edu.co/items/46a25681-09a1-4be9-9bde-272a0919e79c>

- Ochoa-Perilla, L, López-Albornoz, L., y González-Robayo, I. (2022). Vínculos afectivos en adolescentes de 10 a 12 años [Trabajo de especialización, Corporación Universitaria Iberoamericana]. Archivo digital. <https://repositorio.ibero.edu.co/handle/001/5143>
- Orcasita-Pineda, L. T., y Uribe-Rodríguez, A. F. (2010). La importancia del apoyo social en el bienestar de los adolescentes. *Psychologia. Avances de la disciplina*, 4(2), 69-82. <https://revistas.usb.edu.co/index.php/Psychologia/article/view/1151/943>
- Páez-Cala, M. L. (2014). Vínculos afectivos juveniles: dilemas y convergencias entre padres e hijos. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 6, 114-129. <https://revistasoj.s.ucaldas.edu.co/index.php/revlatinofamilia/article/view/4147>
- Pérez-Contreras, B., y Támara-Arrázola, E. (2013). Vínculo afectivo en la relación parento-filial como factor de calidad de vida. *Tendencias y retos*, 18(1), 17-32. <https://revistas.lasalle.edu.co/files-articles/te/vol18/iss1/2/fulltext.pdf>
- Pichon-Rivière, E. (1984). *Teoría del Vínculo*. Nueva Visión.
- Pichon-Rivière, E. (1988). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social*. Nueva Visión.
- Rebollo-Torío, M. A. (1995). El nombre propio y su significado. *AEF. Anuario de Estudios Filológicos*, 18, 399-406. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=58855>
- Resolución 1526 de 2016. [Instituto Colombiano de Bienestar Familiar]. Por la cual se aprueba el lineamiento técnico administrativo de ruta de actuaciones para el restablecimiento de derechos de niños, niñas y adolescentes con sus derechos inobservados, amenazados o vulnerados. 23 de febrero de 2016. DO: 49799.
- Resolución 7547 de 2016. [Instituto Colombiano de Bienestar Familiar]. Por la cual se modifica el lineamiento técnico administrativo de ruta de actuaciones para el restablecimiento de derechos de niños, niñas y adolescentes con sus derechos inobservados, amenazados o vulnerados, aprobados mediante la Resolución No. 1526 de 2016. 29 de julio de 2016. DO: 49953.
- Ricoeur, P. (1995). *Historia y Narratividad*. Paidós.
- Rodríguez-Enríquez, C., y Pautassi, L. (2014). *La organización social del cuidado de niños y niñas*. Equipo Latinoamericano de Justicia y Género (ELA); Asociación por los Derechos Civiles (ADC); Centro Interdisciplinario para el Estudio de Políticas Públicas (CIEPP).

- 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), 193-217. <https://www.redalyc.org/journal/773/77361136010/html/>
- Sennett, R. (2003). *El respeto: Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Editorial Anagrama.
- Stern, D. N. (1998). *The interpersonal world of the infant: A view from psychoanalysis and developmental psychology*. Routledge.
- Strauss, L. (1969). *Las Estructuras elementales del parentesco*. Paidós.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- UNICEF Colombia. (2023) *Desarrollo adolescente y participación: una generación con potencial para cambiar el mundo*. <https://www.unicef.org/colombia/adolescentes>
- Vargas-Rubilar, J., y Arán-Filippetti, V. (2014). Importancia de la Parentalidad para el Desarrollo Cognitivo Infantil: una Revisión Teórica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1), 171-186. <https://www.redalyc.org/pdf/773/77330034010.pdf>
- Vásquez-Rocca, A., (2008). Zygmunt Bauman: Modernidad Líquida y Fragilidad Humana. *Nómaditas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 19(3), 1-9. <https://www.redalyc.org/pdf/181/18101917.pdf>
- Vielma-Vielma, E., y Salas, M. L. (2000). Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo. *Educere*, 3(9), 30-37. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35630907.pdf>
- Villarreal-Valera, J. A., Rosales-Almarales, Y., y Rivera-Ríos, A. R. (2018). La perspectiva hermenéutica y el sentido de la comunicación en el contexto de la sociocultura. *Anagramas. Rumbos y sentidos de la comunicación*, 16(32), 85-93. <https://doi.org/10.22395/angr.v16n32a5>
- Vygotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.
- Yslado-Méndez, R., Villafuerte-Vicencio, M., Sánchez-Broncano, J., y Rosales-Mata, 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), 1-23. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1659-29132019000200179

Zabala, N. (2005). Enfoques Participativos. *En HEGOA, Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo*. HEGOA. <https://www.dicc.hegoa.ehu.eus/listar/mostrar/89>

ANEXOS

- Anexo 1:

GUÍA DE ENTREVISTA:

DIMENSIÓN	CATEGORÍA	TEMAS DE CONVERSACIÓN INICIALES	TEMAS DE CONVERSACIÓN PARA INCLUIR
Experiencia La experiencia es todo lo que vivimos y aprendemos a través de nuestras acciones, emociones y observaciones. Es el conocimiento o habilidad que obtenemos al pasar por situaciones en la vida que nos ayuda a crecer y entender el mundo.	Proceso PARD El Proceso Administrativo de Restablecimiento de Derechos (PARD) es el conjunto de actuaciones administrativas o judiciales que deben desarrollarse para la restauración de los derechos de las niñas, los niños y los adolescentes que han sido vulnerados o amenazados.	Edad de ingreso al PARD Aspectos importantes para su ingreso a la institución Pensamiento del o la adolescente sobre su ingreso en la institución. Oportunidades de diálogo con las personas sobre lo sucedido (qué le mencionaban/hablaban su familia y amigos, respecto a su ingreso al PARD) Conocimientos sobre los programas antes del ingreso a la institución Sentires sobre la llegada a la institución Descripción de la experiencia en la institución Cambios, diferencias de cuando no estaban en el PARD, cuando llegan y cuando salen (antes, durante y después) Descripción de recuerdos importantes (porque te hicieron enojar, te hicieron alegrar, fue distinto) que contaba a sus amigos/as sobre el PARD. Opiniones sobre el PARD y sus resultados (sobre sí mismos y sobre sus compañeros de la institución) Descripción de un evento significativo durante el PARD. Algo que haya causado un impacto o un cambio significativo en el proceso	Fecha en la que ingreso y egreso del PARD Recuerdos sobre su primer y último día en el PARD Expectativas que tenía sobre el PARD Pensamientos que tuvo sobre PARD durante su tiempo en la institución Actividades que realizaba en PARD Descripción de las etapas Opinión del o la adolescente sobre las etapas Participación de la familia en al PARD Participación de la figura materna dentro y fuera de la institución Personas que identifica se encargaron de las actividades de su cuidado en el PARD Principales dificultades o retos enfrentados durante el PARD Sentires sobre la salida de la institución Sugerencias para mejorar el proceso para otros/as adolescentes Sentires sobre el egreso juntos Actividades o momentos juntos dentro de la institución Lugar del otro: el par como compañero y su significado en el proceso

			Aprendizajes adquiridos para la cotidianidad Intervención de los profesionales desde la voz de el/a adolescente Motivación y/o compromiso en el proceso
Vínculos afectivos Los vínculos afectivos son las conexiones emocionales que tenemos con otras personas, basadas en el cariño, la confianza y el apoyo mutuo que se construyen a través del tiempo. Son relaciones que nos hacen sentir cerca de alguien, ya sea algunos miembros de la familia, amigos o pareja.	Parentalidad La parentalidad se entiende como el conjunto de acciones, responsabilidades y cuidados que desempeñan los padres o acudientes para cubrir las necesidades de los niños, niñas y adolescentes y como herramientas para que éstos/as crezcan en entornos saludables. Cuidado El cuidado se refiere a las prácticas diarias que garantizan que los niños, niñas y adolescentes reciban el apoyo físico y emocional necesario para su crecimiento. Por lo cual, es la atención y el esfuerzo dedicado para proteger, ayudar o apoyar con dedicación y responsabilidad, garantizando el bienestar de los niños, niñas y adolescentes.	Relación con los padres: cómo era antes (durante la niñez) y cómo es ahora. Concepto de vínculos afectivos Personas con las que tiene un vínculo afectivo. Figura de autoridad en la casa Figuras parentales reconocidas por el/la adolescente Normas existentes en el hogar Consecuencias al incumplimiento de la norma Definición de cuidado Personas que se encargaron del cuidado durante la infancia Recuerdos sobre el cuidado recibido (quien los acostaba, cambiaba, vestía, quien le compraba la ropa). Recuerdos o historia de su nombre Conversar sobre las personas con las que se sentía cuidado - qué hacía, Con qué asocia la palabra cuidado. Cómo fue cuidado en la niñez. Características del o la adolescente: obediente, desobediente. Desde ellos mismos y desde los demás. Descripción y definición del o la adolescente de un padre y de una madre.	Relación con las figuras maternas, antes, durante y después del PARD Acompañamiento, apoyo y soporte de familia y amigos Momentos en la multifamiliar: rol de la familia en el proceso Presencia familiar en el proceso Egreso de la institución: Sentires de la familia y amigos

		Partiendo de la descripción anterior, qué aspectos considera el o la adolescente que resultan en retos para la crianza de los hijos. Ha pensado en tener hijos, qué aspectos repetiría de su proceso de crianza y cuáles no. Cómo sería la crianza de sus hijos/as Si no quiere ser papá o mamá, pero tiene sobrinos mencionar los consejos que les daría a las figuras parentales. Factores para fortalecer el vínculo con las figuras parentales Papel de las figuras parentales durante el proceso PARD Cambios en la relación con las figuras parentales durante el PARD. Reacción de los adultos ante la noticia del ingreso al PARD.	
--	--	--	--

- **Anexo 2:**

**UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL Y DESARROLLO HUMANO**

Trabajo de grado: Vínculos Afectivos de los/as Adolescentes egresados/as de Instituciones de Protección con sus Figuras Parentales en la Ciudad de Cali, 2024.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, _____ con identificación _____, acepto de manera voluntaria participar en la investigación “*Vínculos Afectivos de los/as Adolescentes egresados/as de Instituciones de Protección con sus Figuras Parentales en la Ciudad de Cali*” realizada por las estudiantes Leidy Caicedo, Valeria Echeverri y Janeth Torres, del Programa de Trabajo Social de la Universidad del Valle. Estoy de acuerdo con ser entrevistado(a) y manifiesto que fui informado(a) que mi participación no representa ningún tipo de riesgo. Por lo anterior, estoy de acuerdo en:

1. Participar libre y voluntariamente en el desarrollo del proyecto de investigación.
2. Aceptar que la entrevista en la que participe sea grabada en medio magnético.
3. Poder retirarme en el momento en el que lo considere.
4. Modificar mi nombre y datos sensibles para proteger mi identidad e intimidad.

Este documento se firma el día ____ del mes _____ del año (2025), en el municipio de _____

Firma

UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL Y DESARROLLO HUMANO

Trabajo de grado: Vínculos Afectivos de los/as Adolescentes egresados/as de Instituciones de Protección con sus Figuras Parentales en la Ciudad de Cali, 2024.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo _____, con identificación _____, en calidad de
acudiente de _____ identificado con T.I
_____, estoy de acuerdo en que _____ participe en la
investigación “*Vínculos Afectivos de los/as Adolescentes egresados/as de Instituciones de Protección con sus Figuras Parentales en la Ciudad de Cali*” realizado por la estudiantes Leidy Caicedo, Valeria Echeverri y Janeth Torres del Programa de Trabajo Social de la Universidad del Valle. Estoy de acuerdo con que él(ella) sea entrevistado(a) y manifiesto que fui informado(a) que la participación no representa ningún tipo de riesgo. Por lo anterior, estoy de acuerdo en:

1. Que sea entrevistado y que la entrevista en la que participe sea grabada en medio magnético.
2. Poder retirarse en el momento en el que lo considere.
3. Modificar su nombre y datos sensibles para proteger su identidad e intimidad.

Este documento se firma el día ____ del mes _____ del presente año (2025), en el municipio de _____

Nombre y firma del Acudiente _____

- **Anexo 3:**

Querido Diego

Esperamos que te encuentres muy bien.

Queremos comentarte que, a lo largo de nuestro proceso investigativo para el trabajo de grado, nos hemos encontrado con un camino muy diverso, algo inesperado, pero lleno de aprendizajes. En medio de estos meses, posterior a tu entrevista, nos vimos enfrentadas a revisar con especial detalle los criterios de selección para los/as participantes de nuestra investigación, durante este proceso nos percatamos que tu vinculación con la institución era diferente a la esperada y por lo tanto no correspondía con la metodología planteada en nuestro trabajo.

Por esta razón, lamentablemente no podremos incluir tu participación en el documento final, ya que no correspondería con los objetivos y alcances propuestos en el mismo. Sin embargo, valoramos y reconocemos tu disposición para participar en el proceso de entrevista, a pesar de no poder incluir tu relato, agradecemos la apertura que tuviste al narrarnos situaciones especialmente difíciles, las cuales nos hizo reflexionar y aprender de ti.

Queremos que sepas que tu historia de vida se ha convertido en un referente para nosotras en nuestra carrera profesional, nos recuerda el por qué quisimos iniciar a estudiar para ser trabajadoras sociales y sobre la importancia de la escucha, la compañía y el encuentro colectivo que permite repensar el cuidado a adolescentes tan valientes como tú.

Estamos enormemente agradecidas por tu tiempo y sobre todo por tu genuina disposición e interés de ser parte de este proyecto tan importante para nuestra vida académica.

Te deseamos infinito éxito en tu camino y anhelamos que aquellos sueños que nos comentaste, se hagan realidad.

¡Llevaremos siempre tu historia en nuestros corazones!

Con cariño,

Valeria Echeverri

Leidy Caicedo

Janeth Torres