

Revista

ISSN: 1900-8201

# Infancia Adolescencia y Familia

Revista Infancia Adolescencia y Familia

Asociación Colombiana para el Avance de las Ciencias del Comportamiento

infanciafamilia@abacolombia.org.co

ISSN (Versión impresa): 1900-8201

COLOMBIA

2006

Ángela María Estrada / Constanza González / Silvia Diazgranados / Manuel Toro  
ATMÓSFERA SOCIOMORAL Y ATENCIÓN DE LOS MENORES DESVINCULADOS  
DEL CONFLICTO ARMADO EN COLOMBIA

*Revista Infancia Adolescencia y Familia*, julio-diciembre, año/vol. 1, número 002

Asociación Colombiana para el Avance de las Ciencias del Comportamiento

Bogotá, Colombia

pp. 223-246

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal



Universidad Autónoma del Estado de México

<http://redalyc.uaemex.mx>

## ATMÓSFERA SOCIOMORAL Y ATENCIÓN DE LOS MENORES DESVINCULADOS DEL CONFLICTO ARMADO EN COLOMBIA \*

ÁNGELA MARÍA ESTRADA \*\*

CONSTANZA GONZÁLEZ

SILVIA DIAZGRANADOS

MANUEL TORO

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES

### RESUMEN

Se presentan los resultados de una etnografía adelantada durante dos años en seis Centros de Atención Especializada (CAE) para la protección, atención y reinserción de menores desvinculados del conflicto interno colombiano, que con el objetivo de caracterizar los contextos de socialización que se vienen construyendo en los CAE y apoyar la transformación crítica de los patrones culturales asociados a la reinserción de menores de edad, se centró en la observación, análisis y teorización de la atmósfera sociomoral. Se empleó una metodología de análisis del discurso que incluye una “lente de género”. De un total de 115 diarios de campo, se analizaron 29 con el recurso NUD\*IST, siguiendo un procedimiento no lineal de categorización abierta, axial y selectiva, propio del modelo de teorización fundamentada. Se estableció un paradigma analítico multinivel que articula: *la cultura institucional local, la acción y la interacción cotidianas* y algunos de los *impactos sobre el self*. En el nivel intermedio el material etnográfico se codificó en tres subcategorías centrales: *Dinámica de los conflictos, Prácticas conversacionales y Procedimientos de toma de decisión*. Finalmente, se ofrecen recomendaciones para la atención psicosocial a los menores, centradas en generar una mirada crítica a las prácticas privilegiadas en la atención, así como desarrollar un modelo de atención participativo y dialógico, que fortalezca una relación agonística con lo otro.

**Palabras clave:** atención psicosocial, menores desvinculados, conflicto armado colombiano, política pública, marco de derechos, psicología social crítica, atmósfera sociomoral.

### ABSTRACT

The work collects the accumulated information of a 2-year ethnography that took place in six Centres of Specialized Attention (CAE) for the protection, attention and reintegration of demobilized children from the Colombian armed conflict. With the purpose of characterizing the contexts of socialization that are being built in those centres, and in order to support a critical transformation of the cultural patterns associated with the reintegration of the minors, the observation focused on the socio-moral atmosphere of the CAE, with a methodology of discursive analysis that includes a “gender lenses”. From a total of 115 field notes, 29 were systematically analyzed with the NUD\*IST resource, following a non-linear procedure of an open, axial, and selective categorization, characteristic of the grounded theory model. A three-level analytic paradigm was established, that articulates: *the local institutional culture, everyday actions and interactions, and impacts on the self; in a theorization tree that focuses on the dissolution of the limits between the private and the public, among other characteristics of a militaristic sensibility that the model of attention reproduces, for three main categories: Dynamic of the conflicts, Conversational practices, differential gender interaction, and Procedures for decision making*. Recommendations are made in the perspective of the attention for the minors, and are focused on a proposal to generate a critical view of the individualistic subject that has been privileged, and make an invitation to develop a more participative and dialogical model of attention, strong on an “agonistic” relationship with the otherness.

**Key words:** *psycho-social attention, demobilized minors, Colombian armed conflict, public policies, rights, critical social-psychology, socio-moral atmosphere.*

\* El informe de investigación en el cual se basa este artículo recibió el Premio Carlos Lleras Restrepo a la Investigación en Infancia. Versión 2005.

\*\*Correspondencia: Ángela María Estrada, Psicóloga, Profesora Asociada. Líder del Grupo Psicología Social Crítica. Investigadora Principal en el proyecto. Departamento de Psicología. Universidad de Los Andes. Correo electrónico: aestrada@uniandes.edu.co. Constanza González, Psicóloga, congonz@uniandes.edu.co; Silvia Díazgranados, Psicóloga y Filósofa, silvia\_diazgranados@hotmail.com; Manuel Toro, Psicólogo, torovmr@hotmail.com  
Recibido: Febrero 25 de 2006 / Revisado: Marzo 30 de 2006 / Aceptado: Abril 27 de 2006

## INTRODUCCIÓN

Este texto corresponde a la teorización alcanzada en la primera fase del proyecto de investigación *“Moralidad y cultura en Colombia. Contextos de socialización e identidad social de niño/as y jóvenes desvinculados del conflicto armado colombiano”*<sup>3</sup>. Se trata de la sistematización de la experiencia resultante de acompañar cualitativamente la política de atención y protección a lo/as menores desvinculado/as del conflicto armado. Tal acompañamiento fue posible debido a la inserción y observación participante en seis Centros de Atención Especializada (CAE) para la protección, atención y reinserción de menores desvinculados del conflicto interno colombiano. Estas páginas recogen el acumulado de una etnografía adelantada durante dos años en tales centros, en los cuales el proyecto logró insertar practicantes de octavo a décimo semestre de Psicología de la Universidad de Los Andes.

El foco de la mirada en esta fase de la investigación fue la atmósfera sociomoral de los CAE entendida como la estructura profunda de la cultura local que acoge e interviene la población de menores desvinculado/as en su proceso de reinserción a la sociedad civil. Interesaba caracterizar los contextos de socialización que se vienen construyendo en los Centros que operan el Programa, de forma que fuera posible establecer y apoyar la transformación crítica de los patrones culturales asociados a la reinserción de menores. En otras palabras, se busca adelantar una crítica cultural a la cotidianidad de las instituciones de atención para esta población.

Son dos los supuestos que sustentan tal objetivo; ellos son: a) Toda institución social configura una cultura local cuya estructura profunda es de carácter moral y b) Las culturas locales tienden a reproducir la cultura más amplia de la cual éstas hacen parte. La siguiente teorización constituye un aporte para la reflexión y el desarrollo de la política pública para la atención de los menores desmovilizados, independientemente de que sean atendidos o atendidas en centros especializados, por hogares tutores, mediante reintegro familiar u otras alternativas, transferible a distintas propuestas institucionales.

## LA ATMÓSFERA SOCIOMORAL COMO CONTEXTO PARA LA PROTECCIÓN DE MENORES DESVINCULADOS

Es necesario hacer un reconocimiento al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF, por la voluntad que ha mostrado de mantener una política de estado específica para la atención y protección de los menores desvinculados del conflicto interno colombiano, toda vez que no parece ni justo ni útil tipificarlos como menores infractores.

De hecho, al reconocer que los menores vinculados al conflicto provienen en su mayoría de zonas rurales y de colonización, en las cuales los grupos armados irregulares mantienen control territorial y cumplen funciones estatales y cuya historia familiar y comunitaria se caracteriza por la vulneración de la mayor parte de sus derechos, toda vez que en sus contextos de socialización la pobreza, la escasez de oportunidades, la violencia intrafamiliar y los modelos de vida militarista, tienen una presencia significativa, la Ley

<sup>3</sup>Financiado por COLCIENCIAS y la Universidad de Los Andes. Marisol Leal, terapeuta y supervisora de práctica clínica y participante en el seminario de la práctica investigativa de nuestros practicantes; Estefanía Sarmiento, Julián Aguirre, Eliana Riaño y Mabel González. Nuestros practicantes y asistentes de campo durante esta fase: Vanesa Alzate, María Fernanda Castañeda, Felipe González, Juanita Lleras, Juana Umaña, María Magdalena Osorio, Aldemar Poveda, Teresa Salazar, Natalia Tejada, Natalia VanHissehoven y Juan José Aramburo. Lo-as practicantes Catalina Torrente, Mariángela Rodríguez y Frank Kanayet y Juanita Lleras participaron en la iniciación del seminario interno de investigación.

418 de 1997 (Ley 418, 1997) reconoce la necesidad de desarrollar y ejecutar un programa específico que responda a una población particular cuyas características están lejos de ser las de los menores infractores u otros menores en “situación irregular”.

El modelo propuesto se orienta a la restitución de los derechos de los y las menores de edad a través de la constitución de una “red de apoyo interinstitucional”, con los siguientes componentes: a) institucional y postinstitucional, b) terapéutico, c) pedagógico, y d) familiar. Al reflexionar expresamente sobre el carácter de la institución, el ICBF y su equipo de trabajo para el programa, lo reconocen como el contexto inmediato para la reinserción de los menores.

Resulta, particularmente, importante para los propósitos de la presente investigación, reconocer el empeño del ICBF por superar la naturaleza total -tradicional en las instituciones de rehabilitación-, señalada por investigadores tales como Goffman (1970a) y Foucault (1976). Estos investigadores coinciden en señalar que tal carácter proviene de un cierto desconocimiento de las culturas de expertos propias de la modernidad y en la pretensión de ejercer (de manera indebida) prácticas especializadas características del sistema educativo, de la psiquiatría e incluso de la medicina. Por otro lado, las políticas de la identidad pueden operar, y generalmente lo hacen, en el sentido de mantener las personas atadas al estigma (Goffman, 1970b) que marca su propia identidad, ya que aunque de manera formal y explícita se busque la reparación de la “identidad deteriorada”, el estigma funciona como estrategia de legitimación de las identidades hegemónicas, mediante su propia reproducción.

### El giro construccionista social en el debate sobre la moralidad y su desarrollo

Tal como lo señala Gergen (1995), las críticas antiliberales han comenzado a dismantelar una retórica individual de los derechos, abriéndole paso a una retórica de la responsabilidad, la cual ha facilitado que el Comunitarismo Ético gane visibilidad. Lo moral, en el cambio del racionalismo liberal al comunitarista, se ve radicalmente transformado. En efecto, el primero hace uso de un lenguaje que “racionaliza y sostiene un sistema cultural de culpa individual” (Gergen, 1996: 144), puesto que para el pensamiento liberal la acción moral es entendida como algo que compete estrictamente al individuo, y por lo tanto se encuentra y se explica desde los fenómenos psicológicos internos de cada persona singular, prevalecen las ideas de autonomía y derechos individuales, así como de principios morales universales (Gergen, 1996; Haste, 1993). Ejemplos fundamentales son las posiciones de Kant y Kohlberg.

Por su parte, el socioconstruccionismo considera que “los principios del bien no dictan, ni pueden hacerlo, acciones concretas, y cualquier acción en cualquier momento puede construirse como buena o mala desde cierto punto de vista privilegiado” (Gergen, 1996: 146). Esto es, toda racionalidad incluida la misma que se justifica bajo la perspectiva socioconstruccionista, es contingente a las prácticas culturales y juegos del lenguaje vigentes en un determinado momento histórico, y en esta medida, no hay certeza, ni posibilidad de una racionalidad universal que determine lo correcto (McNamee y Gergen 1999).

Dado que la perspectiva socioconstruccionista impele por un cambio en la pregunta moral ¿Qué es el bien?, por esta otra: “¿Cuáles son los medios relacionales con los que se pueden desplazar [las personas ubicadas en mundos heterogéneos] hacia condiciones

mutuamente satisfactorias?” (Gergen, 1996: 147), el estudio de la dinámica microsocial cotidiana que configura el marco de sentido para la reconstrucción de las narraciones y los planes de vida -*atmósfera sociomoral*- está dirigido a reconocer las reglas y normas colectivas de los grupos, los patrones de interacción dominantes en tal dinámica y los impactos que tienen en el self, tales intervenciones.

### Moralidad y políticas de la identidad

El construccionismo social ha estimulado una serie de diálogos que han contribuido a esclarecer la génesis social de lo que hemos tomado por conocimiento, razón y virtud, así como las prácticas sociales nacidas y/o sostenidas por estos discursos, tal como lo ha señalado Kenneth Gergen (1995). En efecto, es posible afirmar que la acción política ha desencadenado un progresivo socavamiento de la autoridad, lo cual ha renovado las fuerzas para la indagación política y moralmente investida.

En efecto tal como lo ha señalado Gergen (1995) la investigación construccionista ha logrado visibilizar las tradiciones históricas, las redes sociales, los tropos literarios y los dispositivos retóricos que han sostenido lo que occidente ha considerado como la verdad y lo bueno, al servicio de ideologías particulares, así como del mantenimiento de estructuras de poder y de privilegio. Lo anterior es particularmente complejo en un país como el nuestro, en el cual la historia de exclusión que ha caracterizado el sostenimiento de privilegios económicos y sociales, permite señalar que la nuestra es una Nación que no ha logrado una mínima inclusión social y por lo mismo, está lejos de configurar una democracia real en la cual los mínimos de justicia y equidad ponen en cuestión el carácter de la atmósfera sociomoral en la cual se socializan la mayoría de los menores colombianos.

En varios campos de los estudios culturales, entre los cuales se destacan la filosofía feminista, los estudios de género y los estudios étnicos, se vienen señalado los lugares privilegiados de poder -desde los cuales se sostienen con enorme fuerza-, políticas de la identidad con las cuales se pauta la relación con “lo otro” (entiéndase, otras etnias, otros géneros, otras opciones sexuales, otros sectores y clases sociales, entre otros). Tal como lo puntualiza Gergen (1995): “...Cualquier movimiento [social] que encuentre su voz oprimida dentro de la cultura más amplia, rápidamente encontrará que dentro de su propio rango hay unas voces más iguales que otras...” (p.5)

El género ha llegado a configurar un patrón crítico de transformación del pensamiento social reconocido entre otros por la psicología crítica en todo el mundo y no principalmente porque se trate de un discurso políticamente correcto, sino porque constituye justamente una de las fuentes de visibilización de los dispositivos de contención de las políticas de la identidad mediante los cuales la cultura hegemónica se autoafirma como normal y adecuada a expensas de sostener la inadecuación de lo otro. En efecto, tanto las feministas anglosajonas como las hispanas han mostrado el doble estándar del discurso ético de la modernidad, el cual, al tiempo que postuló la igualdad y la justicia como principios universales, discriminó y subordinó a las mujeres por considerarlas moralmente menos competentes (Amorós, 1992; Nicholson, 1986).

Tanto los distintos campos de los estudios culturales mencionados atrás, como el socio-construccionismo, han contado con el tiempo suficiente para desarrollar contrarretóricas muy efectivas en contra de las políticas de la identidad, así como fuertes argumentos en contra del realismo, el esencialismo y el fundacionalismo éticos, “endémicos” en los discursos que regulan las políticas de la identidad.

Así pues, en tanto para el construccionismo social la referencia es de manera prominente un logro social y las descripciones configuran formas legitimadas histórica y culturalmente, se opone a todo fundacionalismo ético, y como consecuencia, afirma que no contamos con una base indiscutible para sancionar o juzgar moralmente inadecuado el comportamiento de los otros: "...el sentido de la indignación moral es en sí misma un producto de tradiciones cultural e históricamente situadas" (Gergen, 1995). Mediante las políticas de la identidad, "lo otro" es forzado a entrar en trampas de identidad que conforman el sentido de superioridad y auto rectitud.

Particularmente importante para nuestro trabajo resulta la noción de "ontologías locales" que las personas generan en la medida en que sus interacciones se mantienen en el tiempo, haciendo un enorme esfuerzo por sostener lo que consideran lo real, la verdad y la vida buena (Gergen, 1996). Lo anterior es particularmente crítico cuando el contexto social particular configura una institución de reeducación para menores desvinculados del conflicto armado, por la responsabilidad que entraña en las oportunidades que cree o no, para la transformación del self, toda vez que las identidades individuales encajan con la identidad del grupo, al punto que "los intereses del individuo y el grupo son uno sólo" (Gergen, 1995).

El socioconstruccionismo constituye un paradigma para la psicología social que propone múltiples desplazamientos de enormes consecuencias para la exacerbación del individualismo operado en occidente.

De especial importancia para el fortalecimiento de las propuestas y modelos de atención, protección y reinserción de los y las menores desvinculados, resultan las propuestas de "relacionismo radical", orientadas a hacer inteligibles los escenarios microsociales que configuran contextos en los cuales se construye el sentido de la identidad y la acción que se activa en los intercambios sociales, al punto que se vienen adelantando experiencias para el desarrollo de sensibilidades y políticas relacionales (Gergen, 1995).

Todo lo anterior exige la construcción de nuevas retóricas de responsabilidad relacional que faciliten el cambio en los patrones de interacción tradicionales con base en los cuales se ha formado el individuo autocontenido -y pretendidamente- responsable individual de sus actos. Cuando se introducen metáforas relacionales en el contexto de la acción, tanto la forma en la cual el problema de las relaciones intergrupales (nosotros-ellos) es comprendido, como la relación entre los interlocutores en sí mismos, cambia. Gergen ha propuesto y viene explorando lo que ha denominado una retórica de la incorporación; se trata de dispositivos que permiten experimentar el hecho de estar siendo constituido por los otros y/o por las otras.. Lo anterior, facilita el desarrollo de nuevas formas de acción política que se muevan en la arena de lo local y lo inmediato. Política en un doble sentido: conciencia de estar participando en la construcción de las identidades de los otros y las otras, por un lado, y de estar simultáneamente subvirtiendo la noción occidental de sujeto autocontenido, por el otro.

En otras palabras, lo que comenzó siendo un debate entre formas de individualismo más o menos encajadas socialmente, ha permitido el surgimiento de nuevas metáforas que retan la cultura moderna occidental y abren nuevas perspectivas para la construcción de sujetos con un mayor potencial de crítica cultural: puede decirse que se trata del tránsito de las políticas de la identidad a unas políticas relacionales, o de la metáfora de la conciencia a la metáfora de la comunidad (Gergen, 1995). De acuerdo con lo anterior, es posible aceptar que tanto Kohlberg como Gergen llegaron en un momento maduro de su obra a la propuesta de la comunidad; pero mientras en el primer caso se trata más bien de un procedimiento pedagógico para facilitar el desarrollo moral, en el segundo se trata de una nueva metáfora para la construcción de políticas relacionales.

## Método

La etnografía fue la principal metodología utilizada en esta fase del proyecto de investigación. Se llevó a cabo en seis Centros de Atención Especializada, tuvo una duración de dos años y estuvo a cargo de 11 estudiantes de octavo y noveno semestre, quienes se insertaron en los CAE como practicantes de Psicología. El trabajo de campo tuvo un acompañamiento sistemático a través de un seminario taller permanente sobre temas relacionados con el proceso de investigación, así como de la supervisión clínica sobre la experiencia comunicativa con los y las menores. Los practicantes recibieron una guía de campo con criterios básicos para la inserción en los CAE, así como un protocolo para la observación de la atmósfera sociomoral. El proceso de retroalimentación sobre los diarios de campo, en los cuales consignaron sus observaciones, fue permanente.

La actividad de los practicantes en los CAE fue uno de los momentos más genuinamente marcados por las directrices de la investigación-acción-participativa de este proyecto, toda vez que al tiempo que los practicantes se integraron a los servicios de psicología de los CAE y llevaron a cabo tareas necesarias para la actividad diaria de tales servicios, también llevaron a cabo el registro etnográfico de la atmósfera sociomoral. En la perspectiva de hacerse familiares en el contexto de estudio, ellos y ellas en muchas ocasiones fueron asumidos cotidianamente por el personal de los CAE como otros más entre los jóvenes de "La Casa" y, en ocasiones especiales, como el apoyo profesional del personal técnico de los CAE.

La tabla 1 que aparece a continuación, muestra el número de diarios de campo elaborados en los distintos CAE. El total de 115 diarios de campo fue calificado según su pertinencia para el propósito de esta fase -la caracterización de la Atmósfera Sociomoral-, así como su grado de desarrollo y su calidad. Los mejores 29 diarios de campo fueron seleccionados para ser analizados sistemáticamente con el recurso del NUD\*IST, para lo cual fueron depurados y preparados para ser importados en este programa de análisis cualitativo. Como se puede ver, el abordaje etnográfico de largo aliento sobre la atmósfera sociomoral, constituye un estudio en profundidad de la misma, lo cual es sin duda una garantía de pertinencia.

TABLA 1. CENTROS DE ATENCIÓN ESPECIALIZADA  
Y PERÍODO DE TIEMPO DURANTE EL CUAL SE RECOLECTÓ  
EL MATERIAL ETNOGRÁFICO DEL PROYECTO

CAE	NÚMERO DE DIARIOS REALIZADOS POR AÑO				Total
	2002/02	2003/01	2003/02	2004/01	
Arco Iris			5		5
La Bella	6	7			13
Melquiades		36			36
Buendía		28			28
Vide			2		2
La Guapa			8	23	31
Total	6	71	15	23	115

Los practicantes lograron construir espacios de comunicación empáticos y clínicamente significativos, en los cuales fue posible crear el marco para una conversación caracterizada por la confianza y el respeto. Esto fue indispensable con el fin de alcanzar resultados investigativos de calidad, toda vez que el entrenamiento militar para el interrogatorio, así como el proceso en la ruta de recepción e inserción hasta su ingreso al programa de atención y protección, marcan una historia que hace más compleja la conversación con los menores desvinculados.

En la perspectiva de producción de conocimiento asumimos la propuesta del diálogo de saberes (Mariño, 1990) como base para la formulación de una alianza estratégica con el equipo de atención a víctimas de la violencia del ICBF y el personal de los CAE, que buscó garantizar: la pertinencia y relevancia del conocimiento producido, la apropiación del mismo por parte de aquellos que pueden darle viabilidad social y política, y la contextualización de la pregunta de investigación en el marco de los problemas surgidos en la experiencia acumulada.

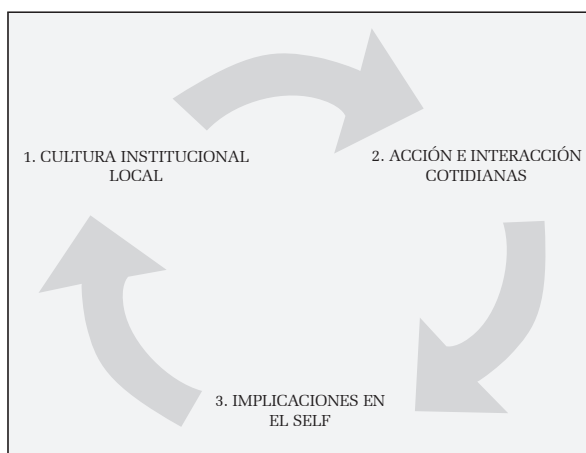
Igualmente, dimos prioridad en la mirada investigativa a una lente de género que buscó garantizar un tratamiento diferenciado de la información y que hiciera explícitas las diferencias de género en la atención de los menores desvinculados (Estrada, 2001a, 2001b).

Finalmente, integramos los lineamientos de la teorización enraizada, como forma de hacer investigación, haciendo énfasis en la teorización a partir de las voces de los otros. En el proceso analítico del material etnográfico se siguió un procedimiento no lineal de construcción de categorías conceptuales que se fueron articulando en un diagrama integrativo, constituyente, a su vez, de un paradigma teórico de conclusión, siguiendo los lineamientos de la propuesta de teorización fundamentada de Strauss (Strauss y Corbin, 1998).

## RESULTADOS

### El paradigma analítico resultante en el proceso de teorización

Mediante el proceso -no lineal- de categorización abierta, axial y selectiva, propios del modelo de teorización fundamentada empleado para adelantar el análisis cualitativo de la atmósfera sociomoral, se llegó al establecimiento del paradigma analítico de tres niveles que articula: *la cultura institucional local, la acción y la interacción cotidiana y algunos de los impactos sobre el self*, a fin de dar cuenta de la atmósfera sociomoral (véase la figura 1). Puede decirse que esta forma de organizar la categorización alcanzada permite a partir de



la base directamente observada de la acción y la interacción, la inferencia hacia el “desempaquetamiento estructural” (Gergen, 1993) de las reglas articuladas en la estructura profunda de la cultura local, así como el impacto que la acción y la interacción muestran tener sobre la emoción o la narración del self.

FIGURA 1. PARADIGMA ANALÍTICO PARA EL ESTUDIO CUALITATIVO DE LA ATMÓSFERA SOCIOMORAL DE LA ATENCIÓN Y PROTECCIÓN DE LO/AS MENORES DESVINCULADO/AS DEL CONFLICTO ARMADO.

En relación con la *Cultura institucional local*, sentimos una clara resonancia con una noción semiótica de la cultura según la cual ésta sería la urdimbre sobre la que se entretrejen unas tramas de significación, que nos ayuda a acceder al mundo conceptual en el cual viven nuestros sujetos (Geertz, 1992); es decir, se trata de la gramática profunda de la estructura del contexto local en la cual se desenvuelven la acción y la interacción humanas y cuyo carácter es principalmente moral (Harré, 1989, Harré y otros, 1989).

En el caso de los CAE, como en el de muchas otras instituciones sociales, unas son las normas que integran formalmente al manual de convivencia, por ejemplo, y que en muchos casos son acordadas participativamente con los “residentes”, y otras son las reglas que operan en la cultura local y que adquieren su fuerza y su poder justamente por operar de manera más real (y por lo tanto al margen de los controles sociales) y menos formal.

En el eje de Acción e interacción cotidianas, se recogió lo que caracteriza la dinámica microsocial en la vida cotidiana de los CAE; se trata del flujo cotidiano de las prácticas discursivas en las cuales se manifiesta la atmósfera sociomoral que prevalece en las mismas. La acción y la interacción, centro de la observación psicosocial de la cultura local, es la base para el análisis inferencial hacia los otros dos ejes categoriales a través de los cuales se da cuenta de la atmósfera sociomoral. El análisis cualitativo de este eje, permitió, establecer tres complejos núcleos subcategoriales a saber: Dinámica de los conflictos, Prácticas conversacionales y Procedimientos de toma de decisiones.

Finalmente, el eje categorial de Implicaciones en el self buscó hacer explícito, cuando fuera evidente o se pudiera inferir, el impacto que la acción y la interacción tienen sobre los relatos de identidad y los proyectos de vida de lo/as menores. A continuación se da cuenta de manera sucinta, de una parte del proceso de teorización alcanzado con base en el paradigma de teorización descrito anteriormente, específicamente en relación con los tres núcleos subcategoriales del eje de Acción e interacción cotidianas, señalados anteriormente.

### Dinámica de los conflictos

No es de extrañar que el conflicto ocupe un lugar importante en la dinámica microsocial de los CAE ya que, como se sabe, hace parte de la vida social humana y en general lo que hace la diferencia, es su tratamiento y no la presencia o ausencia del mismo. Una definición académica del conflicto nos dice que se trata de “...la tensión entre dos entidades sociales (individuos, grupos u organizaciones mayores) que proviene de la incompatibilidad de respuestas reales o deseadas” (Raven y Kruglanski, citados por Grover Duffy y otros, 1996: 33). Dadas las limitaciones de espacio, a continuación se presenta a través del análisis de un diario de campo, algunas reglas de la cultura juvenil que subyacen a ciertas dinámicas de conflictos dentro de los CAE.

### Algunas reglas de la subcultura juvenil que subyacen a la dinámica de los conflictos

En primer término es necesario poner de presente que la dinámica social de los CAE puede caracterizarse de manera general por la presencia de dos grupos claramente diferenciados: el grupo de los adultos (que incluye el personal administrativo, los profesionales del área psicosocial y los educadores) por un lado, y el grupo de lo/as menores “residentes” por el otro.

Por otro lado, y a pesar de que lo/as menores ‘residentes’ en los CAE configuran una población muy heterogénea toda vez que su vinculación se dio a los distintos grupos armados (lo cual en principio los plantearía como enemigos), su procedencia es tanto rural (principalmente quienes sostuvieron una vinculación con los grupos insurgentes y especialmente con las FARC) como urbana (más característica de las AUC) y conviven tanto lo/as entregados voluntariamente como lo/as capturado/as, es posible proponer afirmar que lo/as menores, una vez ingresan al programa, configuran -por las situaciones límite que se presentan- una *subcultura juvenil*.

Se reproduce a continuación un fragmento del diario de campo CBO-08 considerado emblemático para la caracterización de la dinámica microsocial en los CAE y de algunas reglas de la subcultura juvenil que subyacen a este tipo de conflictos:

... “Juan y Pedro<sup>4</sup>, unos de los residentes más antiguos de la casa, que estaban en la mesa de al lado, comenzaron a hacer chistes sobre un rinoceronte y se reían juntos. Yo no entendía cuál era la gracia hasta que llegó Lucía, la que fue seleccionada para la liga de levantamiento de pesas de Chía y que anteriormente había sido novia de Juan. Cuando ella entró soltaron la carcajada. Ella se sentó en la mesa en la que estaban casi todas las niñas trabajando y le contaron que durante toda la mañana Juan, Pedro y Luis habían estado haciendo comentarios, delante de todo el mundo, del parecido del rinoceronte del libro que estaban mirando con ella.”

“Al escuchar esto ella se volteó y le preguntó que qué era lo que le pasaba con ella, mirando a Juan. Él le dijo que nada que no se preocupara; luego ella salió y él gritó algo como: <<¡Mamita después arreglamos como sabemos!>>. Ella se devolvió molesta y le dijo que se lo repitiera; sin embargo él no fue capaz. Lucía le dijo que dejara de montársela que ella no le había hecho nada a él, y que dejara de buscarla porque si no ella << lo encendía>>. Juan tiene una contextura delgada y baja, y Lucía, como se podrán imaginar, es inmensa, por lo que sí es muy factible que ella pueda ‘encenderlo’ a él.”

“Ninguno de los del equipo técnico estaba presente. Sólo estábamos los muchachos y yo. Cuando Lucía salió de nuevo, le dije a Juan que por qué estaba actuando así, que si era que tenía celos por lo que ella está saliendo con un muchacho nuevo de ‘La Casa’. No me respondió; solo dijo: <<nada yo no estoy haciendo nada>>. Posteriormente Juan salió y cuando Lucía estaba recibiendo la merienda por la ventana de la cocina (que queda justo en frente de la puerta de la biblioteca), él le bajó el pantalón de la sudadera...entró corriendo y se sentó al lado mío. Jaime, otro de los más antiguos, entró carcajeándose y contó el incidente, además añadió: <<Esa vieja tiene severo morro>>. Yo le pregunté a Julio que qué era morro y me dijo: <<chocha>> (sic.) ¡Me entró una rabia y una histeria que quería estriparlos a todos!. En esas entró Lucía y le temblaba todo el cuerpo: le dijo que ¿qué era lo que le pasaba?, ¡Que ya se había <<mamado>>! (sic.). Que lo esperaba afuera para que arreglaran.”

“Juan se encogió todo y Patricia una de las niñas dijo que tampoco se la montaran al muchacho, que miráramos cómo estaba ahí todo acorralado: ¡yo no lo podía creer: me parecía absurdo que lo estuviera defendiendo! Yo le respondí que si acaso no había escuchado que él le acababa de bajar los pantalones a ella delante de todo el mundo. No me respondió.”

“Lucía iba saliendo para esperar a Juan, salió el-la psicólogo/a de la oficina y preguntó qué era lo que estaba pasando. Trató de detener a Lucía pero no pudo. Al momento salió Juan y el-la psicólogo/a se fue detrás de ellos. Todos le comenzaron a gritar ¡que no fuera, que no se metiera, que ese no era asunto de él!”

“Mientras, nos quedamos en la biblioteca. El hermano del nuevo novio de Lucía (que son dos gemelos del Guaviare y llegaron la semana pasada) dijo en voz alta que si él fuera el novio de ella le ponía la mano a Juan por abusivo. Además dijo que le parecía absurdo que en las reuniones de la casa todos acordaran respetar a las niñas pero que eso no se cumplía.”

“Julio le respondió ¡que él no se metiera o si no se metía en problemas con todos los muchachos! Además que ellos eran más viejos y por eso él no podía decir nada. Yo estaba supremamente molesta y le pregunté a Julio que dónde decía que ellos, los más antiguos, eran los que decían qué se hacía y qué no se hacía en la casa. Luis y Julio empezaron a mostrarme el cuaderno en donde lo decía, y yo les dije que eso no era nada, que era un simple cuaderno, y que ahí no decía nada.” (CBO-08: 9-15).<sup>5</sup>

4. Los verdaderos nombres de los jóvenes han sido modificados para preservar su anonimato.

5. Siglas con las cuales se identifica el diario de campo del cual proviene el testimonio y las unidades de análisis seleccionadas.

En estas unidades de texto se hace evidente la existencia de una subcultura juvenil que permite a lo/as jóvenes la interacción con la Institución/Estado, en un marco social y legal; tal subcultura facilita a lo/as jóvenes la actuación como sujetos sociales en la interacción con la institución. Por otro lado, sin embargo, incrustada en la subcultura juvenil, y sin duda debido en parte a su socialización secundaria en los grupos armados, se encuentra una estructura simbólica y de sentido de carácter patriarcal, en la cual la mujer ubica la condición de objeto en el marco de distintas prácticas masculinas que sostienen tanto hombres como mujeres en procesos verbales de escalada donde la expresión física y violenta hace presencia.

Las unidades expresan una dinámica social discriminatoria de burla, que recurre a estándares corporales de género: *lo otro de menos contextura física se puede vulnerar*. Parecería que ajustarse a ese estándar constituye uno de los patrones de consumo cultural contemporáneos que, para hombres y mujeres, reproduce la subcultura juvenil en los CAE. Entre nosotros, son muchos los grupos sociales en los cuales ese criterio se aplica de manera diferencial, menos flexible, a las mujeres que a los hombres. Por muchos motivos mencionados en esta etnografía, y tomando en cuenta que, tal como se afirma, los miembros de la cúpula de los distintos grupos armados reclutan mujeres jóvenes explícitamente como compañeras o parejas sexuales, parece aceptable hablar de una *sensibilidad militarista*, construida en las organizaciones armadas en las cuales han sido socializados lo/as jóvenes, que reproducen, entre otras cosas, patrones conversacionales para abordar el conflicto y la toma de decisiones; patrones de expresión de la sexualidad y construcción de vínculo sustentados, entre otros, por la cultura masmediática, pero en todo caso, articulando objetivaciones de lo/a otro/a (en este caso, cosificación de la sexualidad y el cuerpo femeninos, Amnistía Internacional, 2004).

Por otro lado, uno de los varones protagonistas de la vulneración pública y la víctima del hecho fueron novios y éste parece ser uno de los factores que alimentan el enfrentamiento; es decir, se trata de un conflicto privado de pareja; no obstante, se actúa públicamente. La situación está matizada por el trato de género, en el cual los chicos por un lado realizan todo un desempeño colectivo de camaradería, tal vez haciéndose colectividad en función de esto, alrededor de la estigmatización de una mujer.

Tal y como se puede constatar, los tres varones interactuantes en el episodio de burla hacia la joven por su contextura física, cuentan con una posición de privilegio debido a su antigüedad en "La Casa". Tal acción de burla, será el detonante de un serio conflicto. Los varones que actúan la burla, desconocen o desestiman, en la práctica, las consecuencias que para la joven acarree su comportamiento discriminatorio. *La discriminación -basada en criterios tales como el sexo-* aparece aquí como una posibilidad (regla potestativa de la subcultura juvenil) atribuida a los roles/posiciones de sujeto de poder o de mayor estatus.

En el escalamiento del conflicto, los intercambios verbales incluyen una referencia sexual explícita. Como se ve, en el proceso la mujer expresa a su vez rabia y amenaza con ejercer violencia física sobre su ex pareja masculina, mientras que el varón asume el control de la situación, ufanándose públicamente de su capacidad para resolver el conflicto "bajo las sábanas"; es decir, desestimando la gravedad de su comportamiento y remitiéndolo al plano de lo privado y de la pareja, en el cual de manera muy típica se intenta resolver el conflicto y la violencia conyugal a través de la sexualidad.

Es posible especular que es funcional a la intención de ganar (en el conflicto) por parte del varón, utilizar el espacio público para garantizar un desempoderamiento de la posición de la joven. Pero también, desde el punto de vista de las relaciones de género, nos encontramos ante expresiones de una sensibilidad militarista (guerrera) por parte de la mujer, quien se manifiesta muy activa en el escalamiento del conflicto a través de la violencia física y muy activada con emociones de resentimiento, de rabia. El joven por su parte, recurre a la sociedad de los varones para humillar, desempoderando públicamente a su ex compañera y poniendo a salvo su estatus y la jerarquía de la cultura patriarcal.

El episodio muestra cómo se privilegia el estatus del varón sobre un criterio de respeto mínimo por el/la otro/a; es decir, sobre un criterio de derechos en las relaciones sociales y de pareja, tal como manda la cultura patriarcal. En este fragmento, tal privilegio es actuado por una mujer, otra menor residente, quien se opone a que el grupo interroge y exija una restitución por parte del joven abusivo. Lo cierto es que nadie presente en la dinámica, con excepción de nuestra practicante quien es una observadora participante, se opone a la posición de defender al varón abusivo. La joven defensora del varón abusivo contribuye a suspender más que a resolver el conflicto. La inexistencia de la solidaridad de género, debe hacer parte de lo que indigna a nuestra practicante, además de la impunidad patriarcal que tal comportamiento autoriza: *la mujer puede ser desempoderada y vulnerada públicamente si esto contribuye a mantener el estatus y la jerarquía masculinos*. Este puede ser uno de muchos conflictos que queden acumulados y no resueltos, en la dinámica microsocia de la vida cotidiana de los CAE.

En el episodio aparecen también dos eventos de reflexión meta-comunicativa alrededor de los sucesos que han tenido en vilo la dinámica del CAE. En efecto, en primer lugar unos de los varones recién llegados a “La Casa” evalúa el comportamiento del protagonista masculino en la situación de abuso y la escalada del conflicto, concluyendo “...que si él fuera el novio de ella le ponía la mano a Juan por abusivo. Además dijo que le parecía absurdo que en las reuniones de la casa todos acordaran respetar a las niñas pero que eso no se cumplía...” Legítima, nuevamente el uso de la fuerza como estrategia válida para la resolución de un conflicto. Comienza a perfilarse aquí, la noción de justicia retaliativa dominante en el razonamiento moral de lo/as menores. La reiteración de normas de respeto y protección a las mujeres permite sospechar de la existencia de un patrón problemático por repetitivo y frustrante.

### Prácticas conversacionales

También quisimos prestar atención a los sentimientos y las emociones que producen las conversaciones que tienen lugar en los CAE entre los distintos interactuantes, y lo que éstos hacen mientras hablan o discuten, puesto que dependiendo de la forma en que se desenvuelven las conversaciones, se incrementan o disminuyen las experiencias de colaboratividad o conflictividad en el grupo. Igualmente, puesto que todas las interacciones apoyan unos roles sociales al tiempo que marginan otros, consideramos importante identificar las prácticas conversacionales que promueven contextos relacionales excluyentes y desempoderantes, para transformarlas, al igual que aquellas que promueven contextos de inclusión, respeto y bienestar, para enriquecerlas y consolidarlas.

Se identificaron así, una serie de prácticas conversacionales excluyentes (cuando las interacciones eran conflictivas, invalidantes y devaluativas); e incluyentes (cuando las interacciones eran colaborativas y de cuidado, de apertura y curiosidad, y/o apreciativas y propositivas). A continuación se presenta un ejemplo de cada una de estas prácticas.

### Conversaciones confrontativas: La ley del más fuerte

Son varios los ejemplos de instancias en las cuales un profesional del CAE y un residente se involucran en una discusión en la cual, cada participante tiende a igualar el desempeño del otro, en una escalada en la que se retroalimentan mutuamente. Uno de los aspectos notorios es la ausencia de figuras mediadoras en las discusiones, que permanecen completamente cerradas en una suerte de monólogos paralelos, en los que cada quien sostiene una posición intransigente frente al otro. Con frecuencia, el profesional impondrá su punto de vista, independientemente de la justicia de la medida, gracias al poder que le confiere su investidura de autoridad dentro del CAE.

Los apartados que se citan a continuación, ilustran interacciones conflictivas entre algún profesional del CAE y algún joven residente. En el primer testimonio, un funcionario y un joven recién ingresado, se atacan mutuamente por el incumplimiento de una regla, en un contexto en el cual el residente no ha recibido ninguna inducción al manual de convivencia del CAE porque acaba de entrar hace unos momentos al centro y ni siquiera ha desempacado. En el segundo testimonio, un joven y una funcionaria discuten a propósito de una llamada telefónica. En ambos testimonios los interactuantes se muestran desafiantes:

... “En ese momento entraron el coordinador y el residente nuevo al patio, estaban discutiendo, el/la coordinador-a dijo: “¿A usted quién le dio permiso de fumar?, aquí las reglas son muy claras y esta no es hora de fumar” y el residente nuevo en un tono desafiante le dijo “yo fumo porque quiero, a mí nadie me va a venir a prohibir nada, si no me lo prohibían en el grupo armado mucho menos usted”. Mientras decía esto, tenía un cigarrillo en la mano y le daba vueltas, después se lo puso en la boca y finalmente se lo puso detrás de la oreja. El coordinador dijo: “a mí me hace el favor y me respeta, además usted tiene que cumplir con las reglas como el resto de sus compañeros y si no le gusta ahí está la puerta, se puede ir cuando quiera”. Con los gritos, empezaron a salir todos los jóvenes de los cuartos al patio para ver lo que estaba pasando, todos estaban en silencio pendientes de la discusión. El coordinador dijo: “si a usted no le gustan las cosas como son nadie lo obliga a quedarse aquí” mientras decía esto el residente nuevo se paró y se fue caminando hacia el comedor, así que el/la coordinador/a se fue detrás y le hablaba mientras lo perseguía y el residente dijo gritando y manoteando: “déjeme en paz, no me joda, déjeme!!, déjeme!!” y el coordinador le respondió gritando: “me va a pegar o qué??? Si me va a pegar, ¡pues atrévase!!” (CLGT-06, 9-9)

...“Mientras estábamos en la sala de televisión realizando la programación, uno de los menores entró a la oficina de trabajo Social, lo cual no es muy usual ya que por lo general casi nadie entra allí cuando la trabajadora social se encuentra trabajando, y cuando ésta no está deja con candado la puerta. Y si bien nos pareció extraña la presencia del joven en ésta, proseguimos con nuestro trabajo, cuando de un momento para otro comenzamos a escuchar una discusión bastante acalorada entre la trabajadora y el joven, la cual se estaba desarrollando a partir de gritos e incluso insultos.

Volviendo al suceso la trabajadora social le decía a el joven que ella ya le había realizado la llamada que le correspondía, que dejara de estar diciendo que ella no lo había hecho, porque él era testigo de que sí lo había hecho, pero que ella no tenía la culpa de que su mamá no estuviera en la casa los días lunes. A mí parecer creo que la discusión comenzó cuando el joven entró a

la oficina de la trabajadora social pidiéndole que llamara a su mamá de nuevo a ver si de pronto en esta ocasión la encontraban en la casa, hecho frente al cual ella se negó, diciéndole que él ya había tenido el derecho a su llamada quincenal. Momento en el que el joven se disgustó y comenzó a pelearle por no realizarle la llamada de nuevo.

El joven residente, también en tono muy alto le decía a la trabajadora social que él no tenía la culpa que los minutos del celular se hubieran acabado justo cuando él iba a realizar su llamada, y que mucho menos le parecía que le contaran como una llamada la que habían realizado el lunes ya que él no había podido hablar con su madre, entonces que era absurdo que le contaran eso como una llamada. La trabajadora social bastante alterada y con tono mucho más alto le respondió al menor que creyera lo que quisiera, que ella estaba cansada de discutir con él, que ella había realizado la llamada y punto, razón por la que no tenía que realizarle una nueva llamada, sino que debía esperarse quince días para que realizara su otra llamada del mes.

El joven residente bastante alterado le respondía que su mamá nunca estaba en la casa los días lunes, entonces que por qué razón le iban a contar dicha llamada como una de las que le correspondía si él no había hablado con ella. La trabajadora social le respondía “No sé, no sé” respuesta frente a la cual el menor salió muy alterado y molesto de la oficina y se dirigió hacia el patio de la casa e intentó entrar a los cuartos de los hombres, sin embargo estos se encuentran cerrados en los horarios en los que los menores se encuentran realizando actividades, razón por la que se quedó en el patio en actitud muy molesta, lo cual se evidenciaba en su rostro y en sus movimientos bruscos”... (CLGO-02, 3-6).

Los fragmentos, evidencian interacciones caracterizadas por: 1) Una fuerte activación emocional por parte de los involucrados, 2) El uso de un lenguaje confrontativo y desafiante, 3) La promesa de que el conflicto se resolverá por medio de la imposición del más fuerte y no del diálogo, 4) Jerarquización de las posiciones de sujeto, los funcionarios del CAE se ubican en la posición de poder que le confiere su capacidad de asumir que la última decisión la toman ellos, y que eventualmente, los jóvenes deberán someterse. En el primer caso, el/la funcionario/a no sólo enfatiza insistentemente al chico que no bien acaba de ingresar, que es libre de abandonar el CAE si no obedece; incluso, lo reta a cometer el error de que tome la iniciativa en una confrontación física.

## Conversaciones colaborativas y reflexivas:

### El cuidado por el bienestar

Aunque frecuentemente las discusiones que se dan entre jóvenes y profesionales a propósito de una falta o comportamiento considerado incorrecto se llevan a cabo en medio de una gran activación emocional, haciendo uso de lenguajes confrontativos que invitan al escalamiento del conflicto; aunque minoritarias, también existen conversaciones que se realizan de manera colaborativa, y privilegiando el cuidado por la relación y el respeto por el otro. En estas conversaciones colaborativas, la interacción se lleva a cabo desde una postura emocional de tranquilidad, que invita a la confianza, el cuidado y la expresión de todas las voces, puesto que se garantiza una escucha respetuosa de la opinión del otro, incluso cuando no se comparten las mismas ideas.

El siguiente diario, en el cual un joven ha sido castigado por tener en su poder marihuana, deja ver ambas posturas, la del experto carente de curiosidad, que ejercita prácticas de castigo que configuran antivalores, como impedirle al chico ir al colegio, y ejercicios conversacionales coercitivos en los que aparece la presión como regla del personal técnico para conseguir información; y también, una postura más respetuosa y desde el cuidado, que busca propiciar una reflexión en el joven acerca de su propio bienestar, a partir de la cual sea él mismo quien tome la decisión que considere correcta. Veamos:

... “Todos los jóvenes se fueron para el colegio excepto tres jóvenes. Oscar se acercó a la practicante y le dijo que lo habían castigado por lo de la marihuana no dejándolo salir ni siquiera al colegio y que eso le parecía injusto. Ella le pidió que le contara exactamente lo que había pasado y él dijo: “Estábamos en el colegio y Carlos y Felipe se encontraron una bolsa de marihuana y ellos me la dieron a mí y yo le di a Antonio y Manuel, pero a nadie más. El que le dio al resto fue Esteban; él la compró en el colegio, entonces a mí me están echando la culpa de todo por lo que pasó la vez anterior con el bóxer, pero esta vez yo no le di a toda esa gente. Lo peor es que el/la psicólogo/a me dio a entender que si yo ‘sapiaba’ (sic.) a los que habían fumado y contaba donde estaba encaletada la otra marihuana me salvaba, pero que si no decía nada yo iba a quedar como responsable y si encontraban más marihuana iban a decir que era mía. Yo no sé qué hacer porque yo no quiero ‘sapiar’ a nadie. Después terminé echándome a todo el mundo encima. Pero tampoco me pueden echar toda la culpa a mí si yo no fui el único. Y es que Esteban lo niega todo y los demás también. El/la psicólogo/a me dijo que el jueves íbamos a ir a un centro de rehabilitación, imagínese como si yo fuera un drogadicto o un gamín de esos de la calle. Yo no quiero ir por allá porque yo me puedo controlar. Lo que pasa es que si yo tengo al frente la droga pues me dan ganas; pero si no, yo no la busco.”

“Cuando la practicante le preguntó sobre el motivo para haber hecho eso teniendo en cuenta que él todavía estaba castigado por haber consumido bóxer dentro del CAE, dijo: “Lo que pasa es que yo hice eso para que me saquen rápido de aquí para otro lado: ¿No ve que la gente que se porta mal es a la primera que sacan? Y yo me quiero ir para Bemposta. Entonces cuando se aburran de mí por lo mal que me estoy portando me mandan para allá: ¿no ve que la vez que abrieron los cupos para irse para allá los opcionados éramos los que más problemas traemos?”. Después de esto la practicante hizo junto con Oscar una reflexión sobre la responsabilidad, sobre las alternativas que tenía para solucionar el problema y sobre las implicaciones de su comportamiento. Al final Oscar concluyó que lo mejor era hablar con los compañeros que estaban implicados y comentarles su situación para que ellos asumieran su responsabilidad y a Oscar no le tocara asumir la responsabilidad por todos. Así mismo, se comprometió a ir el jueves al hogar de rehabilitación para enterarse del procedimiento y después tomar una decisión sobre seguir o no el programa”... (CLGT-07: 18-19).

Como se puede apreciar, la practicante logra, con una postura apreciativa y de respeto a los derechos de lo/as jóvenes, una actitud reflexiva, y de apertura a la exploración de soluciones, en la cual le devuelve el poder al joven en el proceso de toma de decisiones sobre su propia vida. Acompaña al joven en un proceso de reflexión sobre las implicaciones de su comportamiento, reconociendo la importancia de la autonomía en la toma de decisiones y el respeto por sus derechos. A este respecto, parece necesario consolidar y fortalecer este tipo de prácticas conversacionales, en las cuales los conflictos se discutan de manera colaborativa entre los implicados, más que de forma unilateral a partir de lo que el “experto” considera debe estar sujeto a corrección.

### Procedimientos de toma de decisiones

Reconociendo que la acción moral de un individuo se sustenta en el entramado de interacciones y significados propios de la colectividad en la que se encuentra inserto (Gergen, 1996) y que el comportamiento moral responsable se aprende; y es un desarrollo que implica no sólo una disposición psicológica individual, sino que depende de una atmósfera moral colectiva compuesta por los ejes de justicia y comunidad (Kohlberg y Higgins, 1987), encontramos de vital importancia caracterizar los procesos de toma de decisión que se desarrollan en la atmósfera sociomoral de los CAE, específicamente aquellos relevantes para la convivencia.

En este sentido, identificamos tanto prácticas de toma de decisiones en las cuales se busca la participación y el consenso de los actores, como acciones en las que se emplea la posición de autoridad para este fin. Observamos que las prácticas de participación en los CAE no sólo son limitadas, sino que también se presentan acciones de abuso de autoridad por parte de los funcionarios de los centros. En relación con las prácticas autoritarias en la toma de decisiones, identificamos que por un lado, son empleadas de manera frecuente y por otro, que el ejercicio de la autoridad generalmente es impositivo y no recurre a consensos construidos democráticamente. Vale la pena señalar que identificamos en los reportes etnográficos que estas últimas duplican en frecuencia a las primeras. A continuación presentamos un ejemplo de cada una de estas prácticas.

### Construcción e implementación del Manual de Convivencia

Si bien existen documentos del ICBF que regulan el funcionamiento de los CAE, gran parte del reglamento formal de cada centro se encuentra plasmado en su propio manual de Convivencia, (es de esperar, enmarcados en las constitución y las leyes). Aunque en los centros se intenta democratizar el contenido de éste, permitiendo la participación de los jóvenes en su construcción; las actividades que se desarrollan para este fin presentan limitaciones en la estrategia pedagógica empleada y el producto final, suele presentar vacíos en los resultados prácticos para la convivencia en el CAE.

Generalmente, la participación de lo/as jóvenes en la construcción de los manuales de convivencia se realiza en reuniones con el equipo psicosocial, en espacios y horarios acordados para este fin. Los contenidos de los manuales, así como la forma en la que lo/as jóvenes participan en su construcción varían entre los centros. Los manuales pueden ser construidos previamente por el equipo psicosocial y posteriormente socializados con lo/as residentes, o construidos en principio con ello/as y luego ajustados por el equipo psicosocial. En ambos casos, la participación de lo/as jóvenes es limitada, pues se centra exclusivamente en acordar las acciones permitidas y prohibidas en relación con actividades cotidianas en los CAE (el lavado de la loza, los horarios para fumar, las salidas, etc.) y con el uso adecuado de espacios específicos de la casa (el patio, los baños, el comedor, la sala de televisión, los cuartos, la azotea, etc.).

Parece ser una constante que los centros permiten la intervención de lo/as jóvenes únicamente en la toma de decisiones relacionadas con algunos de sus deberes en el CAE, más no en otros aspectos fundamentales plasmados en los manuales de convivencia. Particularmente resulta problemático el uso del manual y su bajo impacto en la transformación de los patrones psicosociales puestos en práctica en el proceso cotidiano de la atención.

...“Los jóvenes se sentaban con papel periódico y marcador en mano y con el psicólogo o la trabajadora social, o quien estuviera disponible, empezaban a pensar, ¿Qué vamos a hacer sobre el lavado de la loza?... esos eran los temas que el psicólogo consideraba necesario reglamentar [con lo/as jóvenes]...” (GFP, 20)

Por otro lado, el acompañamiento por parte de los integrantes del equipo psicosocial que coordina estas actividades presenta limitaciones a la hora de fomentar en lo/as jóvenes un proceso reflexivo sobre sus acciones. El aporte de lo/as menores en la construcción del manual, con frecuencia adquiere un patrón ya observado en escuelas populares de Bogotá:

la enunciación formalista de una lista de faltas y castigos, por lo demás desproporcionados (Estrada, 1993). Es necesario mejorar las competencias metacomunicativas del equipo técnico de los CAE, con el fin de que estén habilitados para suscitar el comportamiento reflexivo necesario en los procesos de toma de decisión democrática, particularmente cuando se está trabajando con menores víctimas y socializados en contextos organizados por el trauma de la amenaza y el terror. En efecto, el comportamiento de los adultos tiene mucho que ver con la motivación que se logre despertar en lo/as jóvenes, en relación con el cuestionamiento sobre la responsabilidad de sus actos, entre otras cosas, así como asumir la transformación de la identidad como un asunto crucial en su vida.

... “El que salga sin permiso, no tiene derecho de volver; el que fume, se le acaban los privilegios; el grosero, tiene que lavar la loza por ocho días; no pegar a las niñas, aislarlo por quince días; el que robe los objetos personales, hacer cinco aseos por dos semanas. El que no asista a las actividades de la casa, lavar los cojines por una vez. Los que perturban a los compañeros con una sexualidad indebida, asilarlo por diez días; el que sirva de cómplice de los robos, que lave los tapetes...”(CBT 02, 5).

Dada la participación tan limitada de lo/as jóvenes en la construcción del manual de convivencia, es fácil suponer que los acuerdos allí establecidos carezcan de legitimidad para ello/as y por lo tanto no sean apropiados por éstos. Así, contrario a una construcción y uso participativo y democrático, parecería presentarse por parte del equipo psicosocial y administrativo un uso discrecional del manual como mecanismo de control de la institución. Igualmente, dada la amplia rotación y movilidad tanto de lo/as jóvenes como de los integrantes del equipo psicosocial, por un lado; y la falta de un modelo más fuerte de atención, éste se convierte en un documento que se impone a los jóvenes nuevos que llegan al centro. De esta manera, parecería que la propuesta de participación activa de los jóvenes queda desvirtuada y se tiende a tornar en una imposición velada.

### Discrecionalidad de la respuesta de los funcionarios

Entendimos la discrecionalidad de la respuesta, como la variabilidad de la tolerancia de quien ostenta autoridad para regular comportamientos definidos como inadecuados, sospechosos o molestos. Se trata entonces de una práctica impositiva, antes que una toma de decisiones consensuada, e incluye modificaciones no consensuadas en las reglas, castigos e infracciones.

Las modificaciones no consensuadas en las reglas, desarrolladas de manera *ad hoc*, en ocasiones con el fin de controlar la resolución de un conflicto anticipando la solución esperada, se presentan de manera frecuente por parte de los diferentes actores con poder y autoridad en los CAE. En este sentido, se llevan a cabo modificaciones tanto en el manejo de algunos derechos de lo/as jóvenes, como en acuerdos previamente establecidos con éstos.

En uno de los CAE, la defensora modifica la norma establecida para manejar las evasiones, presumiblemente con el fin de que el centro pueda mostrar mejores estadísticas sobre el particular. Por un lado, la norma se flexibiliza pues los evasores podrán ser readmitidos con una sanción, pero, por otro, se aplica una sanción adicional: los evasores serán reportados al juez de menores. Así, el manejo de la norma y la sanción en casos de incumplimiento adquiere el matiz de “la zanahoria y el garrote”.

“...La defensora dice que como ha habido tantas evasiones va a empezar a pasar esos reportes al juez porque “hay que frenar esto de alguna forma. A mí me da pesar con ustedes pero tengo que hacerlo” (CBT 05, 4).

En otro centro, el argumento de la inseguridad de lo/as jóvenes frente a su posible reclutamiento por parte de grupos al margen de la ley, es empleado de forma discrecional por parte del adulto responsable. Frente al caso de un joven quien señala que no va a volver a las capacitaciones en Ciudad Bolívar por miedo a ser atacado por milicianos del sector (en el cual él operó durante un tiempo), el peligro es considerado por el funcionario como un mal menor, mientras que en el contexto de evaluación al CAE, este argumento es empleado para explicar las restricciones en las salidas de los jóvenes:

“...lo que había pasado según el/la psicólogo-a era que ese día Nicolás había decidido irse solo en bicicleta hasta Ciudad Bolívar (a pesar de que en el CAE les dan el dinero para los transportes) y llegando al colegio lo habían abordado unos milicianos y lo habían amenazado. Interrumpí a el/la psicólogo/a y lo cuestioné: “¿En el CAE sabían que él había estado operando en esa zona?”, a lo que el-la psicólogo/a contestó que ellos sí estaban enterados pero no se encontraban preocupados por la seguridad de los jóvenes pues el colegio estaba enfrente de una estación de policía, que estaba constantemente vigilado... “¿Y dentro de la institución? por que imagínate que ya varios jóvenes me han comentado que sus mismos compañeros son los que los están nuevamente reclutando (pregunta la practicante)”, a lo que contestó que eso era algo a lo que se enfrentaba diariamente este programa y que había que confiar en la disposición de cambio de los jóvenes y la libertad que ellos tenían de decidir irse o quedarse allí” (CLGS 10, 12)

“Santiago dijo que a él le disgustaba el hecho de que les prohibieran ir al Parque Simón Bolívar, ya que allí sí encuentran cosas que hacer y no se aburren tanto como lo hacen cuando los llevan al parque del barrio como siempre. Antes de que el menor terminara su intervención, el/la psicólogo/a, en voz alta y mirando al defensor comenzó a decir que lo que ocurría era que en el Parque Simón Bolívar habían tenido reportes de que habían grupos de milicianos y que por dicha razón era imposible el hecho de que ellos pudieran volver a dicho lugar”... (CLGO 03, 20).

## DISCUSIÓN

### Las tensiones en las que se desenvuelve el programa de atención

El programa de atención a víctimas de la violencia política y particularmente a los menores desvinculados del conflicto armado colombiano, se desenvuelve en el marco de fuertes tensiones que conectan incluso con la voluntad política sobre la orientación de la atención a este grupo poblacional, las presiones generadas por el curso de las negociaciones con algunos de los grupos armados, así como las crisis y las vicisitudes de la relación entre los niveles nacional, regional y local en la operación del programa.

### La Casa/Institución: Una ambigüedad necesaria

En efecto, tal como ha sido adelantado desde su creación, a través de instituciones con capacidad para veinte menores, mixtas y en un entorno organizacional semejante al de un hogar pero atendido por un equipo de profesionales (representante legal, coordinador/a, psicólogo/a, trabajador/a social y dinamizadores), el programa maneja de manera necesariamente ambigua la metáfora de La Casa.

Lo anterior resulta particularmente sugerente si se tiene en cuenta que se trata de una opción que busca superar las limitaciones de las instituciones totales, en reconocimiento de la condición de víctimas de lo/as menores, *la socialización cotidiana en el trauma*<sup>6</sup> que incorpora sus historias de vida y las identidades militaristas construidas por lo/as menores, así como sus necesidades de apoyo para el tránsito a la vida civil, demandan el diseño y puesta en marcha de alternativas de atención y protección en las cuales primen criterios psicosociales de restitución, basados en un enfoque de derechos como marco para la política social.

Independiente de la modalidad técnica que el ICBF llegue a privilegiar (CAE, Hogares Tutores, otros) es indispensable señalar que lo-as adultos que acogen a menores desvinculado/as del conflicto para intentar acompañarlos en un proceso de reinserción exitoso, en el acto de operar una política pública, están mediando la presencia directa del Estado en la vida de lo-as menores. Una presencia (social y en derecho) que la mayoría de ello-as desconocen ya que, por el contrario, han experimentado exclusivamente la presencia militarista de las fuerzas de seguridad en la dinámica del conflicto armado, en lugares donde las autoridades civiles no existen u operan en el marco del control, la amenaza y eliminación por parte de los grupos armados y los niveles de pobreza, aislamiento y abandono, dejan ver la ausencia del Estado Social de Derecho (Estrada, Diazgranados y González, 2006).

En ese marco de significación, la acción de los adultos debe ser paradigmática para que el entorno cotidiano de la reinserción: a) Acoja y contenga emocionalmente a menores que traen una historia de trauma psicosocial acumulado y desatendido (Estrada, Diazgranados y González, 2006); b) Permita la experiencia de prácticas de la sociedad civil basadas en la democracia, la participación, el reconocimiento y el cuidado; c) Mantenga el sentido y la validez de una normatividad que garantice la convivencia.

### Entre la temporalidad institucional y la de lo-as menores

La inercia de la metáfora de la institución total en el programa puede conducir al sostenimiento de una organización que provee custodia, importante para mucho/as menores cuya vida está en riesgo, pero con una apuesta limitada en términos de aprovechar en forma muy eficiente la moratoria social que el Estado le está otorgando a lo/as menores desvinculados.

En efecto, tal como lo señalan los estudios culturales sobre juventud (Margulis y Urresti, 1998) el lapso que media entre la madurez física y la madurez social, asumido como moratoria vital en el sentido de disponer de un tiempo para la formación, hace parte de las carencias acumuladas en las historias de vida de menores vulnerados como los que atiende el programa de menores desvinculados.

En efecto, puede afirmarse que el programa tiene en sus manos la responsabilidad de facilitar que lo/as menores encuentren alternativas viables para un plan de vida civil, que es el objetivo principal que lo/as menores exploran durante su tránsito por la segunda fase del programa (CAE, Hogares Tutores). Así pues, el lapso de tiempo de entre ocho meses y un año que dura el tránsito de lo/as jóvenes por la segunda etapa del programa, tiene la posibilidad de potenciarse como capital temporal, generando una condición excepcional para la restitución de los derechos, que podría determinar un giro positivo, que desarticulara la desesperanza en los planes de vida de lo/as menores.

6. La socialización cotidiana de lo-as menores en las familias y las comunidades de origen, son analizadas en profundidad en 12 historias de vida, en el informe final de la segunda fase de la investigación que se expone en este artículo (Estrada, Diazgranados y González, 2006).

### Entre la institución y la red

Ya sea que la operación del programa de atención a lo/as menores desvinculado/as del conflicto armado le corresponda a ONG, o bien a familias que organizan un hogar sustituto, la articulación de acción entre los niveles regional y nacional del ICBF con los primeros se dirime en la tensión entre la lógica del servicio y la lógica del control. Por momentos parece olvidarse la postura de búsqueda y puesta a prueba de estrategias en un campo problemático donde nuestra experiencia es corta y las experiencias internacionales alejadas de nuestro contexto socio-político concreto.

En efecto, otro de los retos que se suscita en el marco de las tensiones en las que se desenvuelve el programa se relaciona con la posibilidad de articular formas de operación que integren intereses y criterios organizacionales, políticos y de bienestar. Tal reto invita a fortalecer la red de redes, que genere espacios de intercambio y de trabajo conjunto entre profesionales de los distintos niveles de operación así como de la cooperación internacional (si la hubiera), con un equipo asesor que desde la academia contribuya al monitoreo del programa, en procura del fortalecimiento de alternativas técnicas para el mismo, en cuyo marco se generen criterios y modelos de idoneidad profesional más estructurados y estimulantes.

### Entre la desesperanza y la apertura de alternativas para otras personas y redes sociales

Tanto entre los profesionales de los CAE como desde la cooperación internacional, se observa preocupación por apoyar la reconstrucción de autonarraciones civiles y productivas por parte de algunos de lo/as menores. En efecto, la exploración de éstos sobre la viabilidad de un plan de vida civil, pasa muy centralmente por la exploración de alternativas para la productividad que sustenten la vida adulta.

Las soluciones no están a la mano, pero la propuesta de operar como red, que está establecida en la ley para el manejo del programa, puede contribuir a la creación y el fortalecimiento de múltiples alternativas para que los menores se articulen a redes sociales que les provean de vínculos seguros, modelos de identificación, fuentes de conocimiento sobre campos de interés y posibilidades productivas. Esta dinámica debe combatir la reificación o reproducción del estigma y la acción desde la desesperanza.

El programa debe enfrentar el hecho de que la mayoría de las familias de los menores pueden ser consideradas como *familias expulsoras* (Estrada, Díazgranados y González, 2006) toda vez que la violencia intrafamiliar, el abuso sexual, la explotación y la carencia de soporte emocional en la familia, son algunos de los principales motivos de vinculación, por lo cual la reconstrucción de los vínculos seguros y basados en la confianza debe ser un logro que no grave de manera central sobre el reintegro familiar.

Dado el deterioro de los vínculos que tiene lugar en la vida de los menores, en razón de la dinámica familiar y las estrategias de retención de lo-as menores por parte de los grupos armados, centradas en la vulneración de todo vínculo personal, un reto central del programa está en facilitar la vinculación en primer lugar con la vida, a través de la dinámica cotidiana. La estructura del programa está abocada a generar una estructura simbólica lo suficientemente fuerte y atractiva como para que compense en lo-as menores, el tránsito de las narrativas de combatiente y miembro de un grupo armado, hacia nuevas narrativas civiles.

### Entre la responsabilidad individual y la co-responsabilidad

La cultura institucional local se ve abocada a emplear estrategias democráticas para el funcionamiento organizacional de las cuales simultáneamente lo/as menores deriven aprendizajes psicosociales y/o comunicacionales, con el fin de evitar la revictimización o la nueva vulneración de sus derechos.

Es por eso que las organizaciones que operan la política deben incrementar grandemente sus competencias para el desarrollo consciente de prácticas comunicacionales no autoritarias cuya probabilidad de facilitar el curso pacífico de la vida cotidiana en las casas sea razonable.

La conciencia sobre las dinámicas culturales e interculturales en los CAE, sobre sus reglas, prácticas y rituales; el control de la reproducción de patrones de acción moral de la cultura más amplia -los más arcaicos y los menos “modernos”-, así como algunos de los sesgos patriarcales, hacen parte de las tareas de autorregulación de lo/as profesionales vinculado/as al programa.

En el mismo sentido, las preguntas por los *a priori* históricos sobre la noción de sujeto, su desarrollo y su identidad, así como las políticas de la identidad que con base en ellos se configuran, constituyen la base para desarrollar una propuesta de resistencia activa que desarticule la estigmatización y la desesperanza en lo/as jóvenes.

La perspectiva política de la identidad personal se pone de presente en el momento en que se debilitan las fronteras de lo privado y lo público y donde el acatamiento de los mandatos legales hace parte de las garantías subjetivas que es deseable experimenten lo/as menores durante su tránsito por el programa.

Finalmente, aunque es a lo/as jóvenes a quienes les corresponde tomar las decisiones cruciales sobre su plan de vida, es al programa a quien le corresponde garantizar la oferta de la mayor calidad posible orientada a la construcción de un sujeto consciente de lo otro y de su función en el sostenimiento de la propia identidad, así como de la mutua necesidad de lo otro para el sostenimiento de prácticas democráticas.

### Fortalecimiento de los componentes técnico-psicosociales del modelo de atención a lo/as menores desvinculado/as

Es posible afirmar que en los cinco años de funcionamiento del programa, se ha desarrollado y puesto a prueba un enfoque básico para la atención a menores víctimas de la violencia política que hace énfasis en la acogida de los mismos en un marco de restitución de derechos y que en ese sentido descansa en el desarrollo de alternativas para atender a menores privados de la libertad en un contexto institucional cercano a un hogar -que rompa con la lógica de la institución total-, centrado en la convivencia civil.

El modelo que se viene aplicando, cuyos componentes son: lo institucional y lo postinstitucional, lo terapéutico, lo pedagógico y lo familiar, ha mostrado en la práctica sus fortalezas y limitaciones. La experiencia acumulada permite validar las primeras y proyectar el fortalecimiento de las segundas. Se espera que la teorización cualitativa objeto de estas páginas sea un aporte significativo al reto que un quinquenio de operación le marca al sistema nacional de Bienestar y al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

Son varios los componentes a fortalecer que emergieron en el proceso de teorización. A continuación abordaremos de manera sucinta los siguientes:

- el de resolución de conflictos,
- prácticas conversacionales,
- terapéutico,
- formación para el trabajo, y
- sistema de toma de decisiones.

### **Desarrollar un sistema de resolución de conflictos que responda a y transforme la cultura institucional local.**

Tal como ya se insinuó, es posible señalar la existencia de un malestar cultural del cual los conflictos serían una de sus manifestaciones. Tal malestar parece relacionarse por un lado, con la falta de resonancia entre las expectativas y necesidades de lo/as menores, y las oportunidades que logra abrir el programa, por el otro. Es indispensable evitar la reproducción de patrones premodernos de la cultura nacional, los cuales hacen resonancia con los patrones de interacción militarista desarrollados por lo/as menores a través de la socialización primaria y secundaria, incapaces ambos del reconocimiento de la diferencia.

Aunque las anteriores razones para postular la existencia de un malestar cultural seguramente no son las únicas, interesa señalar la necesidad de generar un sistema para la resolución de conflictos que involucre de manera central las características del contexto cultural y que se oriente a su transformación. En otras palabras, se trata de evitar la implementación de estrategias que hagan énfasis exclusiva o prioritariamente en los procedimientos o en la infraestructura para la resolución de conflictos.

Por el contrario, parece necesario partir de una comprensión profunda de la dinámica de los conflictos en la cultura local, y se espera que este estudio sea un aporte sustantivo a ese objetivo, de forma que permita el desarrollo de lo que varios autores, entre ellos Grover Duffy y otros, (1996), denominan una perspectiva sistémica. Se trata de partir de una comprensión de las necesidades de las partes involucradas de forma que el sistema refleje sus preocupaciones y no sólo las del procedimiento. Son múltiples las propuestas existentes.

### **Desarrollo de unas competencias emocionales y conversacionales que posibiliten el diálogo transformativo.**

El análisis de las interacciones entre lo/as jóvenes y los funcionarios del CAE nos ha llevado a identificar la necesidad de capacitar al personal del CAE, especialmente a los miembros del equipo psicosocial, en el uso de unas competencias emocionales y comunicativas a partir de las cuales logren una conversación terapéutica.

La dimensión terapéutica como estrategia de intervención psicosocial deberá propender por instalar en la historia de esto/as jóvenes, niños y niñas, si no la primera, una de las primeras experiencias de vida en su historia de vínculos. Entendiendo experiencias de vida en lo humano, como la capacidad para: a) conectarse con el otro a través de la confianza; b) reconocer la acción del lenguaje como el lugar para construir relaciones y expandir el campo de la conciencia y de los vínculos; c) transformar la dificultad en oportunidad; d) permitirse la esperanza y la posibilidad de cambio; e) construir un espacio interior de libertad y creatividad; f) vivir en la reflexividad, cuidando responsablemente la relación consigo mismo, con el otro y con el entorno<sup>7</sup>.

7. Agradecemos a Marisol Leal el desarrollo de esta propuesta.

### **Desarrollo de una estrategia comunitaria de toma de decisiones en las Instituciones.**

En el proceso de teorización emerge el reto de fortalecer la dinámica interna de los CAE de acuerdo con estrategias que apunten a la construcción de una comunidad que privilegie la justicia y el cuidado, y se haga responsable de implementar un modelo de toma de decisiones sobre aspectos relacionados tanto con la convivencia en los CAE como con “el proceso” de cada uno de los menores.

### **Desarrollo de la formación para el trabajo como componente del modelo de atención.**

Sin duda la dinámica de los CAE pone de presente la ansiedad de lo/as jóvenes por resolver una carrera laboral que de alguna manera haga viable su proceso de reinserción a la sociedad civil. Lo anterior unido a la necesidad de convertir en moratoria social el tiempo libre generado por el programa, nos lleva a pensar que, a pesar de la baja escolaridad de lo/as menores y su relativamente corta estadía en los CAE, sería conveniente transformar el componente pedagógico en uno específico de planeación de carrera (que incluya la orientación, la exploración de alternativas, la formación para el trabajo y el desarrollo de la empleabilidad).

Los resultados de la investigación señalan que centrarse en suplir la educación básica facilita que la formación para el trabajo sea postergada para una etapa posterior, lo cual dificulta la construcción de sentido por parte de lo/as menores sobre sus carreras educativa y laboral. En cambio, si la educación básica es abordada como un prerrequisito de la formación para el trabajo, y se busca la manera de suplirla aceleradamente respondiendo tanto a las ansiedades de lo/as jóvenes como a sus condiciones de extraedad y de historia de escolarización, será más probable que se fortalezca un programa de formación para el trabajo que consulte sus intereses y expectativas.

En efecto, en el marco de la presente investigación se propone que el equipo interdisciplinario y la red de apoyo internacional, se dediquen al diseño de propuestas de alta calidad -creativas e imaginativas- que logren captar el interés de lo/as menores, quienes en muchos casos han construido aversión a la educación en su corta escolarización. En el marco de esta propuesta es indispensable cerrarle el espacio a la desesperanza.

### **El reconocimiento de los orígenes y la demanda de la población servida.**

Para el desarrollo de un proceso psicosocial de reinserción es de vital importancia fortalecer la identidad cultural de la población, o por lo menos, reconstruirla a partir de los rastros de su propia historia, sus orígenes y sus raíces. Surge la importancia de reconocer su origen regional; sus experiencias laborales; sus fortalezas cognitivas, corporales, relacionales; las historias que privilegian de sus experiencias vividas; los casos excepcionales de triunfos, logros, vínculos, afectos; sus saberes, potencialidades y recursos; y finalmente, sus expectativas frente a la reinserción y a la vida civil.

Contar con contextos relacionales que atiendan a la identidad cultural del/la joven permitiría ofrecer alternativas de intervención coherentes como granjas integrales, campos de cultivo, de cría y cuidado de animales, centros artesanales, campos de pesca, etc., desde los cuales ello/as puedan consolidar la reconstrucción de su identidad.

### Conformar un equipo acompañante.

Un elemento importante en la construcción de una conversación terapéutica es el equipo de acompañamiento en el proceso de transición a la vida civil. Éste debe estar conformado por personal especializado en la oferta laboral que el centro desarrolle y con profesionales gestores sociales, sensibles a las exigencias de la población servida, y capaces de gerenciar procesos sostenibles económica, cultural, emocional, ambiental y formativamente. Unos y otros deben esforzarse por constituir equipos capaces de apoyar, generar y sostener el cambio relacional de la población atendida; en efecto, la relación de colaboración y el reconocimiento de los múltiples saberes que hacen de la intervención un campo de exploración creativa. A partir de la conciencia de que el trabajo y las responsabilidades recaen en la cohesión de todos, es posible reconocer los límites propios desde el contexto relacional de co-dependencia y cooperación.

### REFERENCIAS

- AMNISTÍA INTERNACIONAL COLOMBIA (2004). *Cuerpos marcados crímenes silenciados. Violencia sexual contra las mujeres en el marco del conflicto armado*. Bogotá: Amnistía Internacional.
- AMORÓS, C. (1992). Feminismo, ilustración y misoginia romántica. En: Birulés, F. (ed.) *Filosofía y género. Identidades femeninas*. (113-136) España: Pimiela.
- ESTRADA, A. (2001a). Los fragmentos del calidoscopio. Una propuesta teórico-metodológica para el análisis cualitativo de las relaciones de género en la escuela, *Nómadas*, 14, 10-23.
- ESTRADA, A. (2001b). Ejecuciones de género en escenarios escolares. *Comunicación y Sociedad*, 39, 145-178.
- ESTRADA, A. (1993). Gobierno escolar. Una alternativa curricular a la vida cotidiana. *Educación y Cultura*, 32, 46-52.
- ESTRADA, A., Díazgranados, S. & González, C. Socialización (2006). El conflicto armado colombiano como generador de ámbitos de socialización y subjetivación. Informe de Investigación.
- FOUCAULT, M. (1976). *Vigilar y castigar*. Nacimiento de la prisión. México: Siglo XXI.
- GEERTZ, C. (1992). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- GERGEN, K. (1993). Agression as discourse. En: Gergen, K. (Ed.), *Refiguring self and psychology*, (p.p. 167-184). Gran Bretaña: Dartmouth.
- GERGEN, K. (1995). Social constructionism and the transformation of identity politics. Draft copy for New School for Social Research Symposium, Nueva York.
- GERGEN, K. (1996). *Realidades y relaciones*. Barcelona: Paidós

- GOFFMAN, E. (1970a). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu.
- GOFFMAN, E. (1970b). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Grover Duffy y otros. (1996). *La mediación y sus contextos de aplicación. Una introducción para profesionales e investigadores*. Barcelona: Paidós.
- HARRÉ, R. (1989). La construcción social de la mente. La relación íntima entre el lenguaje y la interacción social. *El conocimiento de la realidad social*, (39-52). España: Sendai.
- HARRÉ Y OTROS. (1989). *Motivos y mecanismos. Introducción a la psicología de la acción*. Barcelona: Paidós.
- Haste, H. (1993). Morality, Self, and Sociohistorical Context: The Role of Lay Social Theory. *The moral self*, ( 175-207). EE.UU.: MIT Press.
- KOHLBERG, L. & HIGGINS, A. (1987). School democracy and social interaction. *Moral development through social interaction*. New York: John Wiley and Sons.
- INSTITUTO COLOMBIANO DE BIENESTAR FAMILIAR. Ley 418 - 1997. Por la cual se consagran unos instrumentos para la búsqueda de la convivencia, la eficacia de la justicia y se dictan otras disposiciones. On line: <http://www.icbf.gov.co/espanol/normatividad2.asp>
- MARGULIS, M. & URRESTI, M. (1998). La construcción social de la condición de juventud. "Viviendo a toda". *Jóvenes, Territorios Culturales y Nuevas Sensibilidades*. Bogotá: DIUC-Siglo del Hombre.
- MARIÑO, G. (1990). Hacia una radiografía de los diversos intentos en la producción de conocimientos. *Aportes*, 33, 5-98.
- MC NAMEE, S. & GERGEN, K. (1999). Relational responsibility: *Resources for sustainable dialogue*. London: Sage.
- NICHOLSON, L. (1986). Gender and History. *The Limits of Social Theory in the Age of Family*. Nueva York: Columbia University Press.
- STRAUSS, A. & CORBIN, J. (1998). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. EE. UU: Sage.