



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Constitución de ciudadanía y configuración de subjetividad en la infancia invisibilizada: Un estudio de la niñez en prisión – Colombia

Neyith Ospina Antury

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) i a través del Dipòsit Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) y a través del Repositorio Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service and by the UB Digital Repository (diposit.ub.edu) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

CONSTITUCIÓN DE CIUDADANÍA Y CONFIGURACIÓN DE
SUBJETIVIDAD EN LA INFANCIA INVISIBLEZADA: UN ESTUDIO
DE LA NIÑEZ EN PRISIÓN – COLOMBIA

Neyith Ospina Antury

Signatur:

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Neyith Ospina Antury'.

Facultat d'Educació
Universitat de Barcelona
2017



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

CONSTITUCIÓN DE CIUDADANÍA Y CONFIGURACIÓN DE
SUBJETIVIDAD EN LA INFANCIA INVISIBLEZADA: UN ESTUDIO
DE LA NIÑEZ EN PRISIÓN – COLOMBIA

Programa de doctorat Educación y Sociedad

Doctorand: Neyith Ospina Antury

Directores: Doctor Jorge Eliécer Martínez Posada

Doctor Miguel Martínez Martín

Tutor: Doctor Miguel Martínez Martín

Facultat d'Educació
Universitat de Barcelona
2017

A las *infancias invisibilizadas*,
en especial a aquellos niños y niñas que
se encuentran privados de la libertad
por las condiciones históricas
que han configurado su
subjetividad en la prisión

Agradecimientos

La realización de esta tesis doctoral fue posible gracias al apoyo de las personas que interactúan con los niños y niñas del Centro de Reclusión de Mujeres El Buen Pastor de Bogotá. Sin duda, su apoyo fue fundamental para aproximarme y tener contacto directo con un contexto tan difícil como el carcelario.

A las mujeres y madres, para quienes como era de esperarse no fue fácil exponer sus vidas y realidades ante una desconocida, mi más sentido e infinito agradecimiento. Tomó tiempo, pero al final fue posible adentrarme en sus corazones y conocer de viva voz sus experiencias y opiniones; por ello, renuevo toda mi consideración y comprensión a todas las madres reclusas que participaron de manera tan franca y vital en este estudio. Quisiera nombrarlas una por una, pero, por el respeto que merece su condición de reclusión y su derecho a la privacidad, simplemente doy gracias a todas las mujeres y madres con las que trabajé y establecí un acercamiento tan significativo y esencial para el desarrollo de esta indagación.

Toda mi gratitud y respeto a los niños y niñas reclusos, sin lugar a dudas son mi mayor preocupación, son quienes han motivado mis reflexiones académicas en el tema de esta indagación con la que espero, en retribución, aportar a su visibilización y mejoramiento de sus condiciones de vida en pro de un futuro más promisorio.

A las profesoras del Hogar Infantil El Esplendor 1, del Centro de reclusión de mujeres, gracias por su apertura, pero, ante todo, por el amor y entrega que a diario brindan a los niños y niñas. Son Ustedes quienes marcan la diferencia en un ambiente tan hostil como lo puede ser la cárcel. Ustedes representan una posibilidad de “escape” de los niños de la dura realidad que les ha tocado vivir.

Mi profundo reconocimiento a los doctores Jorge Eliécer Martínez y Miquel Martínez, quienes, con su rigor académico, su vasto conocimiento y sus oportunos y precisos aportes, fueron determinantes para alcanzar las claridades teóricas y metodológicas que demandó esta tesis. Sus atributos académicos y profesionales conjugados con sus cualidades humanas, fueron la brújula que orientó el camino a seguir para el cumplimiento de los objetivos trazados. Aprendí, en especial, en virtud de sus generosos y atinados consejos, que en este tipo de trabajo académico es indispensable, frente a las múltiples contingencias, esfuerzos y desasosiegos que ello encierra, avanzar al ritmo de las circunstancias, sin bajar la guardia, pero por encima de todo, cuidando de sí y cuidando del otro.

A mi familia, todo mi amor y gratitud por su enorme comprensión y paciencia ante mi presencia fugaz.

A Silverio, mi amado esposo, por impulsarme en los momentos de flaqueza y por permanecer siempre atento a resolver las necesidades y contratiempos que se suscitaron durante este proceso. Por su generosa comprensión y apoyo incondicional, gracias.

Resumen

Este estudio analiza los discursos y prácticas de formación ciudadana que se dinamizan en la configuración de la subjetividad de las infancias en el contexto carcelario colombiano, en particular, en el Centro de Reclusión de Mujeres El Buen Pastor de Bogotá. Mediante tres categorías esenciales de análisis, ciudadanía, infancia y subjetividad, se indagan las posibilidades que esta etapa primordial de la vida ofrece a los niños y niñas de cero (0) a tres (3) años de edad, en su formación como sujetos de derechos, construcción de sociedad, objeto de develamiento de la infancia invisibilizada y configuración de subjetividades en sociedades disciplinares. En este sentido, desde los estudios clásicos de autores que brindan una mirada histórica sobre las tres categorías señaladas, se destacan, entre otros, para la categoría infancias Philippe Ariès (1996) y Mariano Narodowski; para la categoría ciudadanía Miquel Martínez (2010), Guillermo Hoyos (2010) y Adela Cortina (1998-2010); para la categoría subjetividad Jorge Martínez (2009-2014) y Michel Foucault (2009; 1998; 1994).

A nivel metodológico, se examinan los modos como los discursos gubernamentales e institucionales, así como los discursos y las prácticas de los distintos actores vinculados con los hijos e hijas de las reclusas, construyen la trama de significados y comprensiones sobre ciudadanía, infancias y subjetividades que se configuran en prisión. Con base en un enfoque que asume el análisis crítico del discurso como práctica social, desde autores como Van Dijk (1999) y Ruth Wodak (1997; 2003) como fuente de inspiración y fundamentación, que a la luz del análisis de los enunciados y producciones discursivas en un contexto histórico develan intenciones políticas, relaciones de poder y elementos de tensión y conflicto.

Palabras clave: ciudadanía, infancia, subjetividad, análisis crítico del discurso.

Abstract

In this research are analyzed the discourse and the perform of civil education that encourages the configuration of the subjectivity of the childhood in a Colombian prison system context, more specifically in the prison for women called "El Buen Pastor de Bogotá". Through three essential categories of analysis; citizenship, childhood and subjectivity, it will be inquired about the possibilities that this main stage of life offers to the children from age 0 to 3, in their education as individuals with rights, part of the construction of society, object of the unnoticed childhood unveiling and configuration of the subjectivities in the disciplinary societies. In this sense, from the author's classic researches that provide a historical look about the three categories mentioned before, are emphasized, among others, Philippe Aries (1996) and Mariano Narodowski for childhood categories; Miquel Martínez (2010), Guillermo Hoyos (2010) and Adela Cortina (1998-2010) for citizenship category and Jorge Martínez (2009-2014) and Michel Foucault (2009; 1998; 1994), for subjectivity categories.

At the methodological level, government and institutional discourses are reviewed, as well as the discourses and practices of different actors involved with sons and daughters of prisoners, build the plot of meanings and comprehensions about citizenship, childhood and subjectivities that are configured in prison. Based on an approach that assumes the critical analysis of the discourse as a social practice, authors such as Van Dijk (1999) and Ruth Wodak (1997;2003), sources of inspiration and substantiation that in the light of the analysis of the statements and discursive productions in a historical context, unveil political intentions, power relationships just like tension elements and conflict.

Keywords: citizenship, childhood, subjectivity, critical analysis of discourse.

Contenido

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1. Descripción y formulación del problema de investigación	5
1.1 Justificación.....	5
1.2 Antecedentes	9
1.2.1 Categoría Subjetividad-Infancia	10
1.2.2 Categoría Infancia-Ciudadanía.....	12
1.2.3 Categoría Niño-Régimen disciplinario	14
1.3 Planteamiento del Problema	24
1.4 Objetivos	29
1.4.1 Objetivo General.....	31
1.4.2 Objetivos Específicos	32
CAPÍTULO 2. Referentes Conceptuales	33
2.1. Ciudadanía.....	34
2.1.1. La tradición histórica del concepto de Ciudadanía.....	34
2.1.2 Relaciones históricas en el discurso de ciudadanía.....	42
2.1.3 Ciudadanías mestizas: un enfoque para comprender la realidad colombiana	46
2.1.4 Formación ciudadana o para la ciudadanía	48
2.1.5 Ciudadanía y Escuela.....	50
2.1.6 Ciudadanía y Primera Infancia	53
2.2. Infancia.....	62
2.2.1 Las infancias como sujeto social	64
2.2.2 Infancia contemporánea	72
2.2.3 Infancia invisibilizada.....	79
2.2.4 Infancia en prisión: otro modo de invisibilización	81
2.2.5 Infancia, subjetividad y sociedad disciplinar	92
2.3. Subjetividades y subjetivaciones	95
CAPÍTULO 3. Referentes Metodológicos	107
3.1 El discurso.....	112

3.1.1. El discurso desde Van Dijk.....	115
3.1.2 El discurso desde Michel Foucault	119
3.2 El discurso como apuesta teórica interdisciplinar	124
3.2.1 Proceso de Análisis Discursivo (Deductivo – Analítico)	133
3.3 Técnicas e instrumentos para el análisis	140
3.3.1 Entrevistas a agentes del contexto carcelario	140
3.3.2 Grupo de Discusión	141
3.3.3 Discursos escritos de las reclusas: cartas a sus hijos.....	146
3.3.4 Descripción general del contexto Carcelario en Colombia y caracterización de los actores del Centro de Reclusión de Mujeres El Buen Pastor en Bogotá..	148
CAPÍTULO 4. Análisis de resultados	159
4.1 Discursos de ciudadanía contenidos en los lineamientos gubernamentales del contexto carcelario en Colombia.....	163
4.2 Discursos de ciudadanía de los actores que intervienen en la configuración de subjetividad de los niños y niñas de 0 a 3 años en el contexto carcelario en Colombia	178
4.3 Prácticas de formación ciudadana que se dan en las instituciones carcelarias en Colombia	199
4.4 Pautas para la formación ciudadana al interior de los centros de reclusión en Colombia, en congruencia con la formulación de política pública carcelaria.....	209
CONSIDERACIONES FINALES	221
Conclusiones	221
Líneas futuras de investigación	229
Limitaciones presentadas dentro del estudio	235
REFERENCIAS	241
ANEXOS.....	267

Lista de Anexos

- ANEXO 1. Unidad de Análisis: Documento jurídicos, reglamentarios y procedimentales
- ANEXO 2. Unidad de Análisis: Preguntas y respuestas agentes contexto carcelario
- ANEXO 2A. Grupo de discusión pasado
- ANEXO 2B. Grupo de discusión presente
- ANEXO 2C. Grupo de discusión futuro
- ANEXO 2D. Entrevistas reclusas
- ANEXO 2E. Entrevistas docentes
- ANEXO 2F. Entrevista psicóloga
- ANEXO 2G. Entrevista Doctor Villamil, pediatra
- ANEXO 2H. Entrevista Hermana Cristina
- ANEXO 2I. Entrevistas dragoneantes
- ANEXO 2J. Entrevista Hermana Ilse
- ANEXO 2K. Entrevista psicólogo INPEC
- ANEXO 3. Unidad de Análisis: Cartas de las madres a sus hijos
- ANEXO 4. Libro viajero
- ANEXO 5. Caracterización Reclusas
- ANEXO 6. Títulos de artículos sobre infancia _resocialización

Introducción

Esta tesis doctoral se inscribe en la Línea de Investigación Educación para la Ciudadanía y en Valores del Doctorado Educación y Sociedad de la Universidad de Barcelona. El estudio profundiza y amplía el conocimiento y comprensión sobre la formación ciudadana y la configuración de la subjetividad en la infancia, en un escenario tan complejo y poco analizado como es el de la prisión. Las particulares características y condiciones de vida de la población objeto de estudio, constituida por niños y niñas menores de tres años que, en su mayoría, han sido concebidos en prisión, constituyen un contexto social, psicológico y cultural que pone en riesgo su formación inicial y su desarrollo integral.

Según la ley penitenciaria colombiana (art. 26 de la Ley 65 de 1993, reformada por la Ley 1709 de 2014) los niños y niñas gestados por madres en situación de reclusión estarán privados de la libertad hasta los tres años, que es la edad máxima en la que se les permite convivir con sus madres en prisión. En este contexto, indagar acerca del lugar que ocupan estos niños y niñas como constructores de sociedad durante estos primeros años de vida es de suma relevancia, en razón de que es una etapa del desarrollo humano en que se debe gozar de un ambiente propicio para el adecuado “desarrollo psicosocial”, en condiciones que resguarden sus derechos fundamentales.

Resulta pues consecuente explorar en este estudio algunos ámbitos relacionados con la educación en los que se espera construir conocimiento y aportar elementos de juicio para la reflexión acerca de este problema desde lo político, social, cultural y personal. Conocer y comprender los modos como se

constituye la formación ciudadana y la configuración de la subjetividad de los niños y niñas que se encuentran en ambientes no convencionales y disciplinares como la prisión, lo que implica identificar los efectos que acarrea esta situación, en particular, porque muchas veces estos efectos permanecen ocultos y, con frecuencia, causan graves perjuicios a su integridad personal, debido a que impiden la construcción de su identidad en condiciones favorables y dignas.

Por esta razón, la reflexión se centra en el análisis crítico de los discursos y de las prácticas de formación ciudadana que se dinamizan en la configuración de la subjetividad de las infancias en el contexto colombiano, en particular, del Centro de Reclusión de Mujeres El Buen Pastor de Bogotá. Esto con el fin, por una parte, de explorar y mostrar cómo estas manifestaciones y acciones inciden en la construcción de ciudadanía, y por otra, observar y comprender los modos como estos niños y niñas, privados de la libertad por circunstancias ajenas a su voluntad, empiezan sus vidas y logran o no ser sujetos de derechos, estando reclusos con sus madres desde su misma gestación hasta los tres años de edad.

A partir de estos presupuestos y con base en tres categorías centrales de análisis: ciudadanía, infancia y subjetividad, se indaga en la infancia de los niños y niñas las posibilidades que esta etapa primordial de la vida ofrece como formadora de sujetos de derechos, como constructora de sociedad, como objeto de develamiento de la infancia invisibilizada y como configuración de subjetividades en sociedades disciplinares. Para abordar los conceptos contemporáneos de las tres categorías señaladas, se acude a los estudios clásicos que brindan una mirada histórica de la ciudadanía, la infancia, la subjetividad y los conceptos a ellas asociados. Esta imbricación conceptual permite moverse por el terreno de las múltiples y diversas concepciones de infancia, las cuales varían de acuerdo con los momentos históricos, las instituciones sociales y los grupos de poder de cada época en que se encuentran inmersas.

Se comprende por tanto la importancia que tiene en esta investigación analizar los discursos gubernamentales e institucionales, así

como los discursos y las prácticas de los distintos actores vinculados de forma directa o indirecta con los hijos e hijas de las reclusas, pues es a través de estos que se construye la trama de significados y comprensiones que interrelacionan y configuran la ciudadanía, las infancias y las subjetividades en el ámbito carcelario. Desde lo metodológico, la investigación desarrolla un enfoque basado en el análisis crítico del discurso, fundamentado especialmente por Van Dijk (1999) y Ruth Wodak (1997; 2003), quienes proponen examinar e interpretar el discurso no solo como un aspecto lingüístico, sino como práctica social en un contexto histórico que, a la luz del análisis, develan intenciones políticas, relaciones de poder y elementos de conflicto. Para la recolección y análisis de la información contenida en los discursos gubernamentales e institucionales se elabora una matriz que permite identificar aquellos en los que se perciben los lineamientos disciplinares que rigen, en las cárceles de mujeres, la relación entre madres e hijos. De otra parte, para recoger y examinar las voces de los diferentes actores relacionados con los niños y niñas en los centros de reclusión penitenciario, se conforman grupos de discusión que aportan la información básica que, una vez transcrita, se asume como discurso. Con los textos obtenidos, al igual que con los discursos institucionales y gubernamentales se trabaja en la consecución del objetivo principal de este estudio, esto es, analizar y comprender, de manera reflexiva y crítica, cómo se construye ciudadanía y cómo se configuran las subjetividades de los niños y niñas, entendidos como sujetos de derechos, en condición de reclusión.

CAPÍTULO 1. Descripción y formulación del problema de investigación

1.1 Justificación

En la actualidad, los discursos sobre la ciudadanía han adquirido relevancia en un mundo que reclama su pleno conocimiento e íntegro ejercicio en aras del fortalecimiento de la democracia moderna. De hecho, su reiterada alusión en los distintos escenarios sociales, políticos, educativos y culturales ha generado mejores condiciones que han propiciado una mayor conciencia y participación ciudadanas. Sin embargo, también se han puesto de manifiesto graves dicotomías que evidencian que su plena materialización en muchos ámbitos de la vida individual y colectiva aún sigue pendiente.

En lo que concierne a la inclusión ciudadana de los niños y niñas, por ejemplo, prevalece la idea de que éstos, por ser menores de edad, carecen de las competencias necesarias para ser ciudadanos activos y sujetos políticos. En general, desde la lógica del Estado, suelen ser considerados y tratados como sujetos imputables, esto es, personas que están suficientemente socializadas y son conscientes de sus actos y que, por lo tanto, están en capacidad de responder a cabalidad frente a sus responsabilidades ciudadanas, civiles o penales. En el caso de un niño o niña cuya gestación, nacimiento y desarrollo inicial tiene lugar en prisión, en razón de que su madre se encuentra privada de la libertad, esta situación es sin duda grave pues vulnera sus derechos

fundamentales como infantes, personas, sujetos y seres humanos que deben someterse a condiciones de reclusión y restricción de la libertad por un delito que no han cometido, permaneciendo en prisión, en la mayoría de los casos, desde su gestación hasta que cumplen los tres años de edad.

De acuerdo con el Código de Procedimiento Penal (Ley 906 de 2004), como menores de edad, los niños se consideran inimputables, puesto que no tienen la capacidad de reconocer, en un caso extremo, de manera “libre, consciente” y espontánea, “haber participado en alguna forma o grado en la ejecución” de una “conducta delictiva”; sin embargo, por circunstancias ajenas a su voluntad y entender, en el caso que nos ocupa, se hallan inmersos en las mismas condiciones de sometimiento y represión que quienes pagan una condena. En el contexto carcelario, es a todas luces evidente que sus derechos ciudadanos y humanos son quebrantados en razón de que su construcción de ciudadanía y configuración de subjetividad, pilares esenciales en la formación integral se da en condiciones indignas e injustas.

Para abordar esta problemática es indispensable por tanto tomar en cuenta tres modelos de ciudadanía: civil, político y social que, dadas las restricciones propias de la prisión, se ejercen de manera constreñida en los espacios convencionales y no convencionales donde está en juego la formación de los niños y niñas. La “ciudadanía” en la infancia y la formación por lo general chocan continuamente contra el muro de los formalismos y manipulaciones políticos. En el plano de las estructuras formales, ello refuerza la división arbitraria y socialmente construida entre los menores y mayores de edad que establece claramente que los “menores” carecen no sólo del derecho político para participar en las decisiones de la esfera pública, sino para involucrarse como sujetos con plenos derechos ciudadanos y políticos en una sociedad.

Hoy la ciudadanía no puede pensarse al margen de los derechos humanos, y en ese sentido, los derechos de los niños y niñas ocupan un lugar primordial en una sociedad que se proclama, en sus declaraciones y tratados, defensora de la niñez, reconociéndola además como depositaria del futuro del

país. De acuerdo con lo expuesto, y dadas las condiciones de gestación y vida de la población infantil aquí estudiada, se puede aseverar que es necesario repensar la protección de los derechos humanos desde el propio Estado; reconocer que las infancias, y de manera particular en esta investigación las que se encuentran en condiciones de invisibilidad en las cárceles de mujeres en Colombia, requieren como mínimo la protección de sus derechos fundamentales y, por ende, de su ciudadanía, pero también, y primordialmente, atender a los procesos de formación de su ser como sujetos políticos e históricos a partir de una adecuada configuración de su identidad y subjetividad.

La categoría de ciudadanía permite abordar las formas de ser de las infancias en contextos no convencionales como las cárceles. Así, a partir del análisis del marco político que ello implica y que condiciona la formación de los niños y niñas se visibilizan sus modos de ver, sentir, decir y hacer en el mundo. La ciudadanía se erige por consiguiente como una categoría clave cuya mediación, por un lado, define a los sujetos frente al Estado nación, y por otro, los protege frente a los poderes del Estado. Ello encierra un complicado y delicado engranaje de derechos y obligaciones que sirve, ante todo, para pautar las reglas del juego social, cuyo sentido es el de mantener el equilibrio entre la seguridad y la libertad, permitiendo de este modo la participación política, en este caso, en la formación de los niños y niñas.

La niñez siempre será un tema de atención y reflexión por parte de muchos sectores de la sociedad; la academia, por supuesto, es uno de ellos, y en particular, debe velar por fomentar y desarrollar las condiciones ideales para emprender procesos de enseñanza y aprendizaje que velen por una formación integral que comprende el bienestar y el desarrollo cognitivo, psicológico, social y cultural de los niños y niñas en términos autónomos y críticos. Para alcanzar estos propósitos debe indagar de modo constante y riguroso sobre los temas neurálgicos que les afecta. A través de acciones concretas, el sector académico debe propender porque las instituciones educativas de todos los niveles lleven a cabo procesos pedagógicos pertinentes, a través de la investigación de los

diversos problemas que las aquejan, la búsqueda de soluciones, la generación de debates y la construcción de conocimiento en beneficio de la infancia.

Los problemas son muchos y aluden a temas que preocupan no solo a la academia, sino a los demás sectores sociales, políticos y económicos. Si bien están siendo atendidos por distintas organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, las múltiples y alarmantes problemáticas que aquejan a nuestros niños y niñas demandan una mejor y pronta intervención por parte de los diferentes entes y actores sociales y estatales. En lo que concierne a los niños y niñas, los problemas están relacionados, entre otros, con el maltrato familiar, la explotación sexual y laboral, el tráfico de drogas, el tráfico de menores, el reclutamiento de menores por cuenta de los diferentes actores armados, el desplazamiento forzado ocasionado por el conflicto interior y la exposición de nuestros niños y niñas a ambientes inapropiados para su sano y completo desarrollo.

Desde lo legal, respecto a los ambientes no convencionales, como el de los niños y niñas cuyas primeras experiencias familiares, sociales y culturales ocurren en “la prisión”, cabe destacar que en los últimos años el Estado colombiano ha implementado un ordenamiento jurídico orientado a proteger a esta población infantil. De este modo, desde el código penitenciario de 1993, se estableció que, salvo que un juez dictamine lo contrario, los hijos menores de 3 años “podrán permanecer con sus madres en los centros de reclusión” de mujeres y, asimismo, recibirán “atención especial” y “contarán con las condiciones que sean necesarias para garantizar los derechos de los menores” (Ley 65 de 1993, art. 153).

En este sentido, el director del Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario (INPEC en adelante) coordina con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF en adelante) la programación de atención y ayuda especial a los menores de tres años, y por su parte, el servicio social penitenciario y carcelario se

encarga de hacer efectiva dicha atención especial¹; incluso, contempla que las reclusiones de mujeres tengan una guardería. Así, en virtud de esta norma, por ejemplo, se efectuó la adaptación de un patio exclusivo para las madres y sus hijos, así como la creación de hogares infantiles dentro de algunos centros de reclusión del país, como es el caso del Centro de Reclusión de Mujeres El Buen Pastos de Bogotá.

Sin embargo, pese a la existencia de disposiciones legales precisas, los esfuerzos por dar cumplimiento a la norma desde la “forma”² enfrentan no pocas dificultades para encauzar su sentido y aplicación pertinentes en aras de una incidencia efectiva de los discursos de ciudadanía en la configuración de subjetividades de los niños y de las niñas reclusos en el contexto carcelario. Es un hecho que las relaciones primarias son fundacionales de la identidad y subjetividad de los niños y niñas, y que por lo tanto de la calidad de estas relaciones iniciales depende la construcción de ciudadanos competentes y sensibles. De igual forma, fomentar significativas relaciones entre padres e hijos solo es posible a través de la participación efectiva de adultos competentes y sensibles. Se desprende de estos presupuestos, la importancia de esta investigación doctoral en cuanto a que sus objetivos, en el contexto particular que nos atañe, buscan identificar las condiciones necesarias para la configuración de la ciudadanía y la constitución de subjetividades de las infancias en las cárceles colombianas.

1.2 Antecedentes

Los estudios que se relacionan a continuación enriquecen los argumentos que justifican el desarrollo de esta investigación doctoral. Se anota que, en lo

¹ Artículo 155.

² Entendida como la adaptación de espacios y la provisión de recursos materiales básicos.

referente a ciudadanía y subjetividad, si bien se han adelantado investigaciones relacionadas con la formación ciudadana y la configuración de subjetividades de infancia, se evidencia una escasa producción en temas relacionados con la categoría principal de este estudio, esto es: *construcción de ciudadanía, en un contexto tan particular como el penitenciario*.

Como parte del proceso de construcción de los antecedentes de la Investigación, se ha adelantado una indagación sobre las tesis doctorales que han abordado temáticas asociadas a las relaciones con Infancia-Ciudadanía, Subjetividades Infantiles, Niño-Regímenes Disciplinarios, Niño-Regímenes Carcelarios y afines. En este documento se presentan los hallazgos, organizados en tres grandes categorías, a saber: *Subjetividad-Infancia, Infancia-Ciudadanía y Niño-Régimen Disciplinario*.

1.2.1 Categoría Subjetividad-Infancia

En relación con esta categoría se encontraron las tesis doctorales que se destacan a continuación:

“La Resiliencia en la Nuda Vida: el Homo Sacer como sujeto político”, de Patricia Granada Echeverri, desarrollada en el Centro de Estudios Avanzados para Niñez y Juventud, de la Universidad de Manizales-CINDE, en el 2009. El trabajo analiza las dos categorías claves, subjetividad y construcción de ciudadanía, en contextos de adversidad. Desde esta perspectiva, se hace referencia a lo político y a la resiliencia en niños, niñas y jóvenes que habitan, o habitaron las calles de Pereira, Colombia, en las últimas dos décadas.

En lo esencial, se establece la significación entre el contexto, como lo que se da, y el sujeto, quien está siendo o se configura en su experiencia existencial; dos componentes que en conjunto constituyen la subjetividad del sujeto. Así mismo, se define la resiliencia como aquellas expresiones y formas de desarrollo, sobrevivencia y resistencia con las cuales se afrontan y superan las adversidades vividas por los sujetos. Se plantea que la resiliencia ha configurado

en los niños, niñas y jóvenes del estudio una existencia de lucha, lo cual ha propiciado que emerja en ellos la potencia humana en medio de la marginalidad, la exclusión y la explotación, como producto de la resistencia que permite sobreponerse a la adversidad. Por su parte, lo social es definido tanto por las condiciones materiales como por las condiciones culturales y simbólicas, que son las que atribuyen valor a la vida.

La tesis concluye que la resiliencia permite visibilizar la configuración y emergencia del sujeto político en el marco de la adversidad, esto es, muestra cómo el sujeto es capaz de trascender los límites que lo encierran y someten, a partir de la conciencia del significado de sus experiencias y del contexto de adversidad que lo lleva a transformarse y humanizarse.

El estudio de María Teresa Luna, “La intimidad y la experiencia en lo público”, desarrollada en el Centro de Estudios Avanzados para Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-CINDE, en el 2006, pone en consideración algunas hipótesis de la autora respecto a la relación entre lo íntimo y lo público. Dichas categorías se refieren a un sujeto que las vive, en un modo particular de tejerse como sujeto con sus narrativas.

La investigación de Álvaro Díaz, “Devenir subjetividad política: un punto de referencia sobre el sujeto político”, desarrollada en el Centro de Estudios Avanzados para Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-CINDE, en el 2012, donde se argumenta que el sujeto político es expresión del ejercicio de la subjetividad política, la cual se despliega en cuanto más se tiene la oportunidad de ser un sujeto político.

De otro lado, el trabajo de Myriam Salazar, “Calidad de vida y niñez: Una aproximación comprensiva a la política social desde los derechos en el municipio de Manizales 2003-2010”, desarrollada en el Centro de Estudios Avanzados para Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-CINDE, en 2011, define y desarrolla dos categorías relacionadas con calidad de vida y derechos evidenciados en las narrativas de niños, niñas, familias y agentes institucionales que participan y configuran la política de niñez en la ciudad de Manizales.

En esta investigación se da una discusión teórica sobre las condiciones subjetivas y objetivas de los derechos humanos y la calidad de vida en la configuración de la niñez. Las propuestas teóricas se ponen en confrontación con las vivencias narradas por los niños y niñas, sustentando con ello el discurso tácito que se ubica entre el discurso universal sobre derechos y el discurso cultural acerca de la niñez. Lo anterior conlleva a una des-subjetivación de la niñez y una des-objetivación de los derechos.

Finalmente, la tesis titulada “La escritura de la infancia: entre la nación y el discurso político”, de María del Carmen Caña Jiménez, desarrollada en The University of North Carolina-2011, en la cual se propone una aproximación teórica al análisis de la escritura de la infancia como sistema de narración y espacio que articula el discurso ideológico y político de la nación.

1.2.2 Categoría Infancia-Ciudadanía

Dentro de esta categoría se hallaron las siguientes tesis doctorales afines a nuestra indagación:

“Evolución del currículo preescolar en Puerto Rico: un análisis histórico-crítico”, de la Universidad de Nuevo México, analiza, críticamente, la evolución histórica del currículo preescolar en Puerto Rico, durante los últimos 50 años. El análisis histórico y crítico muestra las influencias sociales, culturales e históricas que impactaron en la evolución del currículo de educación inicial en Puerto Rico.

Dado que en este país los centros preescolares brindan cuidado infantil y educación para la niñez, la investigación hace un análisis crítico comparativo entre los espacios para la niñez temprana y su currículo, e indaga, además, cómo ha sido su evolución.

La tesis, “La construcción del embarazo y la maternidad en las adolescentes puertorriqueñas: Rupturas con viejos enfoques para diseñar políticas sociales más justas”, de Zoraida Avilés Ruiz de la Universidad de Puerto

Rico-2009, indaga por los significados y sentidos que tiene el proceso de embarazo y maternidad en adolescentes puertorriqueñas. De acuerdo con el objetivo general, esta investigación pretende construir conocimientos sobre el embarazo en adolescentes desde sus propias perspectivas. Se re-conceptualiza de este modo el objeto estudiado según las dimensiones de género, derecho y discurso para propiciar la creación de políticas sociales que incidan en la problemática planteada. Se concluye que los paradigmas en los que se han fundamentado las identidades de género siguen arraigados en las culturas y, asimismo, dan forma y estructuran los significados que las jóvenes otorgan a la sexualidad, al embarazo y a la maternidad.

En la misma línea del trabajo anterior, la investigación “La construcción social de la maternidad por mujeres adultas embarazadas o que han dado a luz en confinamiento y personal de la Escuela Industrial para mujeres de Vega Alta”, de Edda Torres Vidal, de la Universidad de Puerto Rico-2007, aborda la ausencia de perspectivas de género en la formulación y desarrollo de las políticas públicas del sistema correccional de Puerto Rico. Se plantea que estas políticas generan una visión y un actuar ciego, en cuanto a falta de enfoque de género, lo cual conduce a una “no política” que solo ve y sirve a un “hombre” confinado en instituciones que se crean desde la “neutralidad” de género. Lo “neutral” hace referencia a que a las mujeres recluidas en las instituciones penales las cobijan las mismas condiciones y programas diseñados para el sistema correccional de los hombres, sin tomar en cuenta que ellas tienen necesidades y derechos únicos. Esta situación explica el porqué de la invisibilización de una situación tan trascendental como el ejercicio de la maternidad (embarazo, alumbramiento y lactancia) queda marginada o relegada a un segundo plano.

La indagación da a conocer el significado de maternidad que tienen las mujeres embarazadas, o que dieron a luz en confinamiento. De igual forma, define para el personal de la Escuela Industrial para Mujeres de Vega Alta la transformación de un problema social, a la luz del respeto y del reconocimiento de los derechos humanos fundamentales de las madres y sus hijos. De allí se derivan lineamientos de política pública para el sistema correccional y demás

agencias gubernamentales, cuya responsabilidad es velar por los derechos de las mujeres y madres confinadas, así como de sus hijos e hijas.

Por último, la tesis titulada “La relación con la familia desde el nivel preescolar: una variable de calidad”, de Paz Valverde Forttes, Universidad de Montreal-2009, en la que se presenta la relación entre la calidad de la educación parvularia y la calidad de la relación entre educadores y padres. Su objetivo central es la búsqueda de ambientes educativos que favorezcan los aprendizajes y el desarrollo de los niños.

1.2.3 Categoría Niño-Régimen disciplinario

En esta categoría se encontraron las siguientes tesis doctorales:

“Gobernar es prever: Las subjetividades infantiles, el cultivo de la niñez y la ilusión de un mejor porvenir. Puerto Rico 1870, 1920”, de Maritza Maymí Hernández, del Departamento de Historia, Facultad de Humanidades de la Universidad de Puerto Rico-2004, se examinan algunas de las formas de representar y categorizar la población infantil en Puerto Rico, en las décadas comprendidas entre 1870 a 1920, esto con miras a explorar las propuestas para intervenir, moldear y gobernar dicha población. Se sostiene que paralelamente con las representaciones de niñez, en ese periodo se fueron articulando ciertos ideales sobre los cuerpos, actividades, experiencias, comportamientos y espacios infantiles. Así mismo, se aprobaron normas para la constitución, organización y gobierno familiar, que permitieron la creación de nuevos paradigmas sobre la relación existente entre el Estado y los sujetos gobernados.

La pretensión del autor fue advertir que las prácticas discursivas, forjadas por padres, madres, niños, autoridades locales y vecinos –sustentadas en un discurso moderno, moralizador e higiénico, por medio del cual se persigue la ilusión de un mejor porvenir individual, familiar y social–, produjeron subjetividades, construyeron ambiciones y placeres; despertando miedos, ansiedades, necesidades y desilusiones en los individuos. Así pues, con el

cultivo de la niñez se buscaba fomentar técnicas de auto-gobierno, y al mismo tiempo del gobierno de las familias y la transformación de la sociedad. De esta manera, también se produjeron formas de sociabilidad, por medio de las cuales se fueron configurando espacios y patrones de vigilancia y disciplina, prescripciones y normalizaciones para regular las conductas de los sujetos. Así pues, las subjetividades infantiles se convirtieron en elementos para avanzar en proyectos de reforma social, que permitieran a Puerto Rico formar parte de las naciones civilizadas.

Por su parte, “Las teorías implícitas de los profesionales de la educación que trabajan con menores institucionalizados en centros de acogida sobre las conductas antisociales en la infancia y adolescencia”, de Francisco José García Moro, Departamento de Psicología de la Universidad de Huelva, de 2003, da a conocer las creencias y/o teorías implícitas en los profesionales que trabajan con menores que tienen problemas de conducta. Su objetivo es comprender las posibles causas y determinar las intervenciones más adecuadas que permitan prevenir y/o tratar dichos problemas. Para el autor, su trabajo se justifica en razón de que las conductas antisociales en la infancia y en la adolescencia son una realidad problemática que suscita múltiples interrogantes que reclaman especial atención, y efectivas y adecuadas respuestas.

Es de señalar que a la fecha se han adelantado estudios no doctorales en torno al sistema penitenciario donde se da cuenta de las condiciones de encierro de las madres e hijos, así como de los distintos factores que afectan no solo su bienestar sino, en particular, sus derechos humanos. Sin duda, estos trabajos ponen en lente los problemas que afectan a la población carcelaria objeto de estudio y son, por consiguiente, referentes importantes que aportan información pertinente para que los Estados y organismos tomen decisiones que contribuyan a la solución de las distintas problemáticas. Entre estos referentes de estudio cabe citar:

El trabajo de 2006, “Mujeres y Prisión en Colombia: Análisis desde una perspectiva de Derechos Humanos y género”, realizado por la consultora

Marcela Briceño-Donn para la Procuraduría Delegada en lo Preventivo para Derechos Humanos y Asuntos Étnicos, Grupo de Asuntos Penitenciarios y Carcelarios. El estudio explora la situación de los derechos humanos y género en establecimientos carcelarios para mujeres en Pereira y Zipaquirá, y en el establecimiento penitenciario y carcelario de alta y mediana seguridad de Valledupar. Al respecto, evidencia la ineficacia del Estado colombiano, por ejemplo, para adoptar medidas que garanticen derechos fundamentales como la capacitación de las mujeres privadas de la libertad y de sus familias.

En este sentido, Briceño-Donn advierte que si bien en Colombia las madres reclusas tienen la posibilidad de permanecer con sus hijos hasta que estos cumplen los tres años de edad, las condiciones físicas son deficientes. Señala por ejemplo que solo el 15% de los establecimientos cuentan con guardería; una situación que se agrava dado que “más del 50% de ellas –son-madres y mujeres cabeza de familia” (p. 42).

Los hallazgos encontrados en este estudio evidencian vacíos en la legislación colombiana, vacíos cuya solución supone “un esfuerzo integrador en la interpretación y aplicación de las normas” por parte de los entes y autoridades encargadas de su implementación, esto es, el poder ejecutivo y la rama judicial. De igual manera, plantea la necesidad de promover eventuales reformas en las que se incluya, articule e integre al ordenamiento jurídico del sistema penitenciario y carcelario la perspectiva de género.

En cuanto al INPEC, institución responsable de la situación carcelaria en Colombia, se señala en este estudio que ha diseñado programas dirigidos a madres gestantes, lactantes y niños de 0 a 3 años. Ha construido y adecuado nueve guarderías a nivel nacional, destinando recursos para su sostenimiento. En 2004, esta entidad llevó a cabo un censo y encontró que en el país 3.594 mujeres se encontraban privadas de la libertad. De ellas, el 43.4% estaban entre los 18 y 29 años de edad, el 53.5 entre 30 y 44 años, el 10.5% entre 45 y 59 años y el 2.7% tenían 60 años o más (p. 29). En lo que concierne a nuestra investigación, el INPEC afirmaba que, según las internas, las madres y sus hijos

no recibían asesoría psicológica cuando cumplían los tres años y debían separarse de ellas. Esta situación de por sí “traumática para todos” no tenía un seguimiento profesional. Incluso, los menores no contaban con una atención pediátrica profesional adecuada y oportuna. El informe revelaba, además, que los médicos del centro carcelario solo atendían casos de enfermedades de salud física, y, si se daban casos de urgencia, se remitían a la clínica, a donde acudían sin el acompañamiento de sus madres.

De otro lado, el estudio de la Universidad Javeriana, “Las relaciones de cuidado entre madre e hijo en la cárcel de mujeres El Buen Pastor de Bogotá D.C” (Granados, 2009), indaga sobre las relaciones de cuidado entre algunas madres reclusas y sus hijos en condición de encierro. Lo esencial, según esta investigación, es identificar las características de las interacciones madre/hijo, con el fin de evidenciar la presencia o ausencia de relaciones de cuidado. De igual forma, propone algunas estrategias para hacer más pertinentes y efectivas las relaciones de cuidado madres/hijos. Las sugerencias para mejorar dichas relaciones incluyen recomendaciones para una sana convivencia entre las reclusas, un aspecto importante porque también ello afecta de manera significativa la relación madre e hijo.

Al respecto, se realizaron diferentes talleres en torno a temas como el vínculo afectivo, las relaciones de cuidado, masajes y taller de resiliencia. También se efectuó un trabajo en torno a las relaciones de cuidado con 2 madres que salieron de prisión. En general, se observa que a partir del desarrollo de talleres y actividades sobre estos temas se lograron avances en cuanto a la sensibilización de las madres, un hecho que generó una mejor disposición para pensar y sentir con mayor conciencia la necesidad de establecer vínculos más afectuosos con sus hijos, basados en el cariño, cuidado y respeto mutuos. En consecuencia, se recomienda mejorar las relaciones de cuidado con sus hijos; lo cual debe comenzar por propiciar mejores relaciones entre las reclusas en aras de la sana convivencia. Se concluye que se debe contar con más profesionales, como psicólogos, que orienten y acompañen la comunicación afectiva tanto entre las madres como de ellas con los niños. Se sugiere trabajar

con las madres el manejo de sus emociones y, asimismo, que el centro carcelario cuente con más espacios que favorezcan la interacción entre madre e hijo, a partir de un mejor conocimiento mutuo y el establecimiento de acuerdos.

La investigación, “Sistema Penitenciario y Carcelario en Colombia: teoría y realidad”, de María Carolina Galvis Rueda (2003), por su parte, confronta la situación de las cárceles en Colombia desde dos perspectivas, teoría y realidad. Este estudio aporta insumos importantes para la presente investigación, pues profundiza sobre las problemáticas existentes en el contexto carcelario; explora el uso, cuidado, bienestar, deberes y derechos implicados allí, desde el punto de vista de los que están dentro de la cárcel y los que se encuentran fuera de ella. Analiza, además, la manera como se dan a conocer las normas que regulan el Sistema Penitenciario y Carcelario a quienes se encuentran en reclusión.

En lo esencial, cuestiona los fines para los cuales ha sido creada la institución carcelaria, mostrando por ejemplo que, dadas las inhumanas condiciones de hacinamiento, la falta de servicios apropiados de salud, y en particular, la escasa integración de la población reclusa a programas laborales (solo el 27% de esta población se encuentra ocupada) y educativos, conceptos como los de rehabilitación y resocialización están lejos de ser una realidad. El panorama, por el contrario, es desalentador, pues a la luz de estudios como el de la Organización de las Naciones Unidas, se reconoce “que la prisión colombiana no ha sido capaz de lograr su fin último y más importante, que es reformar y educar a los reclusos, y que esta ha sido una institución puramente punitiva y no un mecanismo de rehabilitación” (ONU, 2012).

El hecho de que el sistema penitenciario colombiano se concentre más en reprimir y castigar, que en redimir y reintegrar a la población recluida en las cárceles deja vislumbrar las vulneraciones que se pueden cometer en contra de la dignidad humana, parte sustancial de los derechos humanos de quienes se hallan presos. Una de las recomendaciones de Galvis propone que la actuación de los entes y funcionarios carcelarios debe ser conjunta, constante y

encaminada a combatir, paulatinamente, pero de manera decidida, las causas internas y externas que generan la inestabilidad del sistema.

Resulta acertado aquí entender que el sistema penitenciario y carcelario colombiano debe, ante todo, materializar el llamado “sistema progresivo”, que supone un trato y tratamiento dignificantes de la condición humana en las cárceles del país. Sin embargo, se observa que este sistema es apenas una disposición con escaso desarrollo jurídico. En lo que concierne a nuestra investigación, cabe enfatizar aquí, de manera concluyente que, a la luz de estos estudios, concepciones como rehabilitación, resocialización y reinserción son “un obstáculo conceptual, práctico y misional” (Acosta, 2007, p. 8) y que las patentes contradicciones en el desarrollo y operatividad del sistema penitenciario y carcelario hacen necesario superar dichas concepciones por una perspectiva conceptual en la que primen “la VALORACIÓN HUMANA E INTEGRACIÓN SOCIAL, basadas en la **prevención integral, la protección y la asistencia** que buscan entre otros, superar los factores de riesgo y brindar mecanismos de ejercitación de potencialidades lícitas” (p. 11). (Destacados en mayúscula y negrilla dentro del texto).

La investigación “Propuesta para el Hogar El Esplendor: Reclusión de mujeres El Buen Pastor”, de Lozano, N., Montaña, A., Molina, G., Beltrán, D., Díaz, P., Rodríguez, L., 2013, estudiantes de la Pontificia Universidad Javeriana, analiza algunos estudios internacionales sobre el tema. Entre sus hallazgos destaca que entre el 6% y 8% de las mujeres que ingresan a la cárcel en EEUU están embarazadas; razón legítima que es suficiente para que estas futuras madres queden exentas de ciertos requerimientos o restricciones propios del régimen penitenciario. Algunas veces, por ejemplo, por accidente o porque así se planeó, un bebé nace en la cárcel y por esta razón el niño o la niña deben recibir su acta de nacimiento allí. Se plantea entonces que, en aras de protegerlos de cualquier posible estigmatización futura, este procedimiento debería manejarse de tal manera que se pueda evitar que aparezca la cárcel como lugar de nacimiento.

A propósito de este estudio, es de anotar que el diario El Tiempo publicó el 26 de julio de 2013 un artículo en el que se informaba a los lectores acerca de la situación de los niños que crecen en la cárcel de mujeres El Buen Pastor de Bogotá. En este centro se encontraban 33 pequeños, en edades entre cero y tres años. Contaban con jardín infantil (“El Esplendor”), en donde permanecían en jornada diaria de 7 de la mañana a 4 de la tarde. Al terminar la jornada, al igual que los fines de semana, sus madres los albergaban en sus celdas. El ambiente de encierro y violencia se constituía de todas formas en una situación denigrante, frente a la cual las madres reclusas tenían la posibilidad de exigir a la justicia colombiana que se les suspendiera la pena durante seis meses, para tener a sus hijos en libertad, si es factible en su casa o en un buen hospital. Luego, en el menor tiempo posible, deben regresar a la cárcel, y después, las visitas de sus familiares o tutores más cercanos a sus hijos solo se permiten una vez al mes.

La investigación de Tapparelli (2008), “Sistema carcelario, derechos humanos y políticas públicas: los niños nacidos detrás de las rejas”, toma como epicentro de sus análisis las cárceles de Brasil y El Salvador. Destaca que a las mujeres privadas de la libertad se les permite tener consigo a sus hijos sólo durante el período de lactancia, esto es hasta los 6 meses. El autor propone la implementación de políticas públicas que garanticen los derechos humanos mediante el mejoramiento de las condiciones en que viven las madres reclusas y sus hijos. Tapparelli identifica y analiza los derechos vulnerados, en especial, el derecho de los niños a su libertad. Llama la atención sobre la falta de garantías que tienen las reclusas y sus hijos y cómo ello afecta su bienestar, en particular, en lo que se refiere a las precarias condiciones de espacio y la falta de una adecuada atención pediátrica y nutricional. En relación con las instituciones de reclusión para mujeres sostiene que la infraestructura y el ambiente de la mayor parte de los centros carcelarios son inadecuadas para la permanencia de mujeres en estado de embarazo y niños menores de tres años. Las celdas, por ejemplo, no cumplen con los mínimos requerimientos fisiológicos ni las condiciones de higiene con que deberían contar para atender necesidades de las madres como

son, por mencionar algunas situaciones propias de su estado la “micción nocturna de una mujer en el octavo mes de gestación (...) el cambio de pañales en horas de la noche o la preparación de teteros con las limitaciones de espacio en que duermen madre e hijo” (p.1).

El autor señala que en Canadá el niño tiene voz para decidir, pero depende de la edad y/o de lo que decida la madre respecto a si lleva o no al niño consigo; incluso, la decisión con frecuencia depende de los cupos que puedan brindar los centros de reclusión.

Por su parte, “Mujeres en la cárcel e hijos de madres encarceladas: Desarrollos recientes en el sistema de derechos humanos de las Naciones Unidas” (2006) de Laurel Townhead, trabajo realizado en New York, es otro antecedente interesante puesto que ahonda en las problemáticas que enfrentan las internas que conviven con sus hijos, relacionadas, entre otras situaciones lamentables, con las precarias condiciones materiales y de higiene de las instalaciones, la falta de capacitación del personal que allí labora, el poco o nulo contacto con la familia, la ausencia de programas de educación y trabajo, los inapropiados cuidados de salud, el considerable número de mujeres encarceladas (con execrables historias de abuso mental, físico o sexual).

El estudio llama la atención sobre el impacto negativo que estas condiciones y el encarcelamiento mismo de las madres tiene sobre sus hijos, y de igual modo, evidencia la gran cantidad de mujeres indígenas y de extranjeras recluidas. Plantea al respecto algunas alternativas de solución y, asimismo, las posibles maneras como estas se pueden desarrollar. Los análisis y consideraciones de este estudio aluden a la realidad carcelaria colombiana, por ejemplo, cuando se habla del tiempo en que los niños menores permanecen en prisión se dan criterios y puntos de vista opuestos, destacándose países en donde se estima que entre mayor sea el tiempo de permanencia de los menores en la cárcel mayor será la afectación en su desarrollo integral, de ahí que, como en Colombia, solo se permita que las madres convivan con sus hijos hasta los tres años. De otro lado, hay países que en aras de proteger la preservación de

lazos familiares hijo-madre, permiten que los niños estén con sus madres hasta los 10 años. En otros casos, se le suspende la sentencia a la madre hasta que su hijo alcance los 14 años.

“Construcción subjetiva de los infantes que viven con sus madres en prisión”, trabajo de Jesús Manuel Ramírez Escobar del Instituto de Investigaciones Psicológicas de la Universidad Veracruzana de México, de 2006, es otro trabajo que brinda aportes pertinentes sobre el tema con base en el análisis de los factores constitutivos del siquismo de los niños que conviven con sus madres en la cárcel. Propone acciones que fomenten la participación en la solución de estas problemáticas, en particular, aquellas en las cuales se vulneran sus derechos de participación y ciudadanía. Recomienda, en especial, dar continuidad a estudios que permitan revisar institucionalmente los programas relacionados con estos infantes, pues a través de ellos se pueden generar nuevas formas de acción y participación.

La investigación, “Niños y niñas presos de las circunstancias” (2008), de Oliver Robertson, aborda la invisibilización de la infancia, uno de los mayores problemas que afrontan los menores de edad en el mundo. Allí se plantea que el sistema penitenciario y los funcionarios u oficiales de la mayoría de los países por lo general ignoran las necesidades más urgentes de estos niños, o no son atendidas como es debido. El análisis se centra en los distintos escenarios de encierro infantil y sobre los efectos que este tiene en la vida de los niños y niñas.

Resta mencionar los antecedentes de trabajos investigativos de organizaciones del Estado o privadas que abordan la problemática planteada desde su cercanía y experiencia en el tema. Dentro de los principales se encuentra el diagnóstico elaborado en 2004 por el ICBF y el Instituto Nacional Penitenciario de Colombia que da a conocer la situación de los menores de 3 años hijos de madre privadas de la libertad, y se proponía definir la estructura programática y presupuestal de una modalidad de atención integral y educación para esta población. En consecuencia, en 2005 se llevó a cabo una capacitación a funcionarias y funcionarios de las dos entidades, donde además se socializó el

convenio y se impartieron directrices acerca de su contenido y alcance. Se propuso de igual modo hacer visitas de seguimiento conjuntas con el INPEC. En virtud de este acuerdo, que se ajusta metodológicamente a los Lineamientos Técnico-administrativos para la Modalidad ICBF-INPEC, dictados por el ICBF, estas dos instituciones trabajan conjuntamente para fortalecer el programa de “Atención a Menores de Cero (0) a Tres (3) años, Hijos (as) de Internas”, cubriendo lo pedagógico y la atención integral.

Por otra parte, se cuenta con la Fundación Akapana, una organización sin ánimo de lucro encargada de conseguir vestuario, alimentos, medicamentos y otros elementos básicos para los hijos de las internas de El Buen Pastor. Así mismo, consigue el transporte y los refrigerios de los hijos de las reclusas que, una vez cumplen los tres años y salen de la cárcel, pueden visitar a sus madres una vez al mes.

En general, la problemática de los niños que viven en la cárcel es compleja y diversa; en la presente investigación el análisis se enfoca en el antes y después del encarcelamiento, es decir, sobre situaciones, discursos y prácticas en que los niños ingresan a la cárcel y los efectos que esto tiene después de salir de ella. Se muestra cómo las particulares circunstancias de encierro afectan de manera diferente a los niños y niñas, ya porque los menores viven con su madre mientras cumple una sentencia, o porque están con su madre mientras está detenida en la estación de policía durante las investigaciones o por un período de arresto preventivo. Existen casos en los que algunos niños viven en su comunidad y se mudan a la cárcel, y otros en los que nacen cuando la madre está encarcelada. El análisis abarca lo que sucede en todos estos casos. Además, retoma estrategias de prevención del delito para ayudar a las mujeres a evitar el comportamiento criminal, en especial, medidas distintas a las ofrecidas por los procedimientos judiciales formales, que bien pueden hacer parte de la implementación de una justicia reparadora para mujeres con responsabilidades maternas, evitar la detención preventiva e imponer sentencias sin privación de la libertad. Estas estrategias deberían emplearse a fin de evitar los efectos

negativos que tiene en la población infantil estudiada permanecer durante sus tres primeros años de vida en la cárcel.

Es indiscutible que los niños y niñas de las presas no son delincuentes; y el hecho de estar reclusos por un delito que no han cometido demanda que los menores de edad que viven en la cárcel deben llevar vidas tan dignas y aceptables como las que tendrían si vivieran fuera. En todo momento, ante todo, debe prevalecer el interés superior del niño o niña inmerso en esta infortunada situación. Como sujetos deben tener todas las garantías que brinda el ejercicio de sus derechos, siempre en favor de la dignificación y el bienestar de la niñez, y evitar verlos y asumirlos como una parte de la administración penitenciaria, o, lo que es peor, de ignorarlos por completo.

Como se observa, los antecedentes mencionados conforman un panorama de referencia pertinente de los ámbitos, análisis, conclusiones y recomendaciones que se relacionan con la presente investigación. Permiten, además, visibilizar la ausencia de trabajos en el campo de la formación ciudadana en niños y niñas en condiciones carcelarias; un hecho que resalta la importancia de los aportes que puede brindar este estudio para enriquecer la discusión y encontrar salidas a la problemática de la población infantil que comienza su vida en ámbitos no convencionales como la cárcel.

1.3 Planteamiento del Problema

Esta indagación se concentra en los niños y niñas que por ser hijos de madres reclusas se hallan sometidos a la “pérdida” de sus derechos fundamentales. Las comillas aquí cobran sentido en la medida en que desde lo reglamentario esto no se da y, asimismo en lo que se denominará “realidad social”, estos infantes no tienen las mismas posibilidades de configuración de su subjetividad que les permita el pleno ejercicio de la ciudadanía y la consolidación de su identidad. Las teorías revisadas y los resultados de los distintos estudios adelantados en los temas centrales de esta indagación, confirman que las condenas de las madres

afectan también a sus hijos; pues dada su condición de menores de edad, los riesgos y vulneraciones que pueden afrontar son mayores. Por este motivo es necesario dedicar un mayor esfuerzo para que no solo se facilite y fortalezca un mejor acercamiento a la madre, sino que se dignifique el desarrollo integral del niño o niña y su entorno, y se viabilice de esta manera su adecuada salida de la cárcel y su efectiva reinserción en la sociedad.

Si como se proclama, la ciudadanía se basa en el hecho verificable y sostenible de la pluralidad de los seres humanos, es imprescindible entender que ello demanda organizarse políticamente para ejercer derechos y cumplir deberes según el interés y el bien común de las comunidades. Llevar a cabo esta acción ciudadana y política depende en últimas, como lo afirma Hannah Arendt (1998) la presencia del otro; lo cual implica, en principio, responder un interrogante que está en consonancia con dicha afirmación y está en estrecha relación con el contexto problemático estudiado: ¿Cuáles son los otros que permiten la formación ciudadana de los niños en reclusión por circunstancias cuya responsabilidad recae en sus madres? La respuesta nos remite al propósito de esta indagación, y es examinar y cuestionar los discursos que fundamentan la configuración de la subjetividad de los niños y niñas que se encuentran en formación en lugares no convencionales como la cárcel. La inquietud apunta a reconocer los lineamientos gubernamentales, las prácticas institucionales y los discursos de los agentes que intervienen en la socialización de estas infancias.

Según lo expuesto, hablar de ciudadanía es un tema que convoca a muchos sectores de la sociedad, especialmente, por las condiciones del contexto estudiado y de la población infantil que vive sus primeros tres años en prisión. Reconocer que tenemos una sociedad con enormes desigualdades; que existen sectores que claman a gritos se brinden condiciones dignas para la formación de ciudadanos libres, cultos y solidarios, debe ser apenas consecuente, una tarea de todos. Esto es, los ciudadanos, en particular, aquellos que tienen la responsabilidad de administrar con eficiencia el sistema penitenciario y carcelario colombiano, deben comprender que la tarea de hacer que nuestra sociedad sea más justa, equitativa y digna exige un esfuerzo y una voluntad

mancomunados, capaces de propiciar y consolidar las condiciones necesarias que permitan superar las brechas de pobreza, marginación, discriminación, inequidad e injusticia que tanto aquejan a los menos favorecidos. De acuerdo con lo planteado, se erige con total pertinencia la necesidad de indagar y profundizar sobre este asunto que se constituye en la categoría rectora de este estudio.

La preocupación aquí implícita llama poderosamente la atención, teniendo en cuenta que muchos de los programas para la formación ciudadana se promueven, por lo general, desde contextos escolarizados. En estos, se prevé en los currículos la educación en valores y se “garantiza” que todos los ciudadanos reciban dicha formación. De acuerdo con los planteamientos del profesor Miquel Martínez “(...) la educación adquiere una relevancia especial para aquellos que creemos que a través de ella es posible la transformación de nuestra sociedad en otra más digna, inclusiva, cohesionada y equitativa” (2010, p. 61). De ahí la importancia que revisten preguntas que atañen a los educadores, autoridades penitenciarias, y en general, a la ciudadanía sobre aspectos trascendentales en la comprensión y solución del problema planteado en este trabajo, entre ellas: ¿Qué sucede con los contextos no escolarizados en esta materia? ¿Cuáles son los agentes en los que recae, en este caso, la responsabilidad de formar para la ciudadanía? Específicamente para este contexto carcelario, nos preguntamos: ¿Cuáles son los discursos que circulan en las penitenciarías colombianas sobre ciudadanía y democracia? Y en esa medida, ¿cuáles son los valores que circulan en la prisión para garantizar una ciudadanía de los niños y niñas que habitan en la prisión? Son muchos los interrogantes que suscita este tema, sobre todo, por las condiciones de privación que afrontan las madres y sus hijos, por ejemplo: ¿De qué manera esta población considerada vulnerable, excluida y afectada por la desigualdad social construye ciudadanía? ¿Es posible construir ciudadanía en un contexto con tantas privaciones?... las preguntas son sin duda difíciles, pero urgentes de responder.

Como lo propone el profesor Miquel Martínez, es necesario considerar que son tres los mundos que se deben valorar para aprender a vivir de manera

sostenible a nivel comunitario y ciudadano. El primero, *el mundo de los sentimientos*, en el que se aprende a valorar lo que tenemos más próximo, representado en la familia, la cultura, la civilización y el país. El segundo, *el mundo de la competencia comunicativa y del lenguaje*, en el que se argumentan y comparten los valores que son significativos en el mundo particular que se ha construido y, por último, *el mundo de las competencias éticas y ciudadanas*, lo que significa aprender a tener criterio propio, saber optar con responsabilidad y saber construir conjuntamente criterios y principios de valor compartidos que garanticen la convivencia intercultural en sociedades plurales. Es frente a la interiorización de estos tres mundos que surge un nuevo interrogante, pues si como lo plantea el catedrático citado, éstos no se aprenden de manera informal e incidental, ¿cuáles serán las estrategias que desde la prisión se pueden promover para que se incorporen prácticas que garanticen la apropiación de estos mundos y así aprender a vivir de manera sostenible a nivel comunitario y ciudadano?

Como se evidencia en los interrogantes planteados, existe un importante interés en dilucidar las formas en que se construye ciudadanía en un contexto poco convencional para el aprendizaje, como lo son las instituciones penitenciarias, en donde se podrían lanzar juicios *a priori* sobre la antítesis que este espacio representa para hacer ciudadanos de bien. Por esta razón, esta situación y las implicaciones que ella encierra se analizan desde *los procesos de socialización* de los niños y niñas en condición de reclusión. Por ello, necesariamente surgen nuevas preguntas, esta vez, sobre el papel que cumple la familia en todo este proceso. De ahí que de acuerdo con los planteamientos de Arendt (1998, p. 41) nos preguntemos por la *esfera de lo público y de lo privado* de las reclusas y sus hijos, esto porque desde la condición de privación de la libertad resulta imposible su distinción, dado que se le otorga la condición de privado a la “intimidad de la casa, de lo familiar”. Esta dificultad nos enfrenta, por ejemplo, a que la celda, “la casa, el hogar”, parecieran cumplir ambas condiciones o, de ahí el dilema, quizá solo una de ellas, la pública. La dicotomía entre lo público y lo privado se desdibuja en el contexto carcelario. Esto sin

nombrar lo que sería el espacio de lo íntimo, que, si bien no es objeto de indagación por el momento en esta investigación, si constituyen un cuestionamiento para el análisis; pues al decir de José Luis Pardo (2004), la intimidad "...no es hecha de sonidos sino de silencios, no tenemos intimidad por lo que decimos, sino por lo que callamos, ya que la intimidad es lo que callamos cuando hablamos" (p.38).

Por consiguiente, si a la familia se le otorga la máxima responsabilidad en la socialización primaria, siendo ésta la primera que se experimenta durante la niñez. Y es en ella, en donde se aprenden los valores y se consolidan las actitudes para afianzar la sociabilidad y el establecimiento de las formas de construcción de ciudadanía, vale entonces preguntarse por el papel que cumplen y la responsabilidad que tienen, en dicha socialización, las instituciones de reclusión que albergan a madres privadas de la libertad, y que vulneran dicho proceso desarrollo humano y personal trascendental al no contar con los recursos necesarios ni propiciar las condiciones básicas para la construcción de ciudadanía de una familia, disfuncional o no, sometida a una acusación o una condena.

En este sentido, esta investigación pretende indagar y generar conocimiento sobre las prácticas ciudadanas que se presentan en ambientes disciplinares como el carcelario, y sobre cómo dichas prácticas inciden en la construcción de ciudadanía de los niños y niñas que se encuentran privados de la libertad.

Para la consecución de estos propósitos, se tratará de dar respuesta fundamentalmente a las siguientes preguntas:

¿Cuáles son los discursos de ciudadanía de los actores que intervienen en la configuración de subjetividad de los niños y niñas en el contexto carcelario en Colombia?

¿Qué prácticas de formación ciudadana se dan en las instituciones carcelarias en Colombia?

¿Cómo plantear elementos para la formulación de política pública que promueva la incorporación de programas de formación ciudadana en los centros de reclusión?

¿Cuál es la constitución de ciudadanía en las infancias invisibilizadas en las sociedades disciplinares: instituciones penitenciarias en Colombia?

Estos cuestionamientos e inquietudes suscitan la pregunta de investigación:

¿Cuáles son los discursos y prácticas de formación ciudadana que se presentan en la configuración de la subjetividad de las infancias de 0 a 3 años, en el contexto penitenciario colombiano?

1.4 Objetivos

Algunos resultados que justifican el desarrollo de la presente investigación están orientados a aportar elementos de juicio y referenciales para la reflexión y formulación de una política pública que promueva la incorporación de programas de formación ciudadana en los centros de reclusión. De igual manera, busca favorecer el diseño de estrategias y programas contextualizados enfocados en la formación ciudadana en los centros de reclusión y los hogares infantiles que allí funcionan.

De otro lado, desde el punto de vista académico, se contribuye a la ampliación del conocimiento respecto a la construcción de ciudadanía y la configuración de subjetividades de infancias en el contexto carcelario, como sociedad disciplinar. Así mismo, al dar a conocer las problemáticas que afrontan nuestros niños y niñas, en escenarios tan complejos como lo son los centros de

reclusión, posibilita la reflexión, el abordaje y el planteamiento de soluciones interdisciplinarias.

Como se ha mencionado, la academia -las instituciones educativas a todo nivel-, como vocera y fuente intelectual y como generadora de escenarios de discusión de los problemas sociales, políticos y culturales del país y del mundo, tiene sin duda un papel preponderante frente a los retos que impone el mundo contemporáneo. Su pronunciamiento frente a distintos temas, sus aportes y postura crítica brindan, en un alto porcentaje, importantes contribuciones en beneficio de la sociedad actual. En el tema del presente estudio, en el campo de reflexión e investigación como el que nos ocupa, si bien ha sido explorado a partir de las categorías de ciudadanía, infancia y subjetividad, se debe reconocer que no se ha logrado establecer una adecuada y eficiente relación entre ellas y el complejo contexto carcelario. En este sentido, este estudio brinda la oportunidad de generar conocimiento y desarrollar prácticas pedagógicas pertinentes desde una postura crítica, reflexiva y propositiva frente al problema planteado. Se espera así que sus aportes contribuyan al mejoramiento y fortalecimiento de las condiciones de vida de los niños y niñas privados de la libertad.

Las Facultades de Educación, como epicentros formadores de formadores, tienen la responsabilidad de ofrecer condiciones formativas que vinculen a los estudiantes con las realidades sociales, familiares, culturales y educativas de los niños, niñas y jóvenes en distintos contextos. Desde esta mirada, resulta consecuente el objetivo del presente estudio puesto que aporta conocimientos, fundamentos y referentes para que los futuros formadores puedan conocer mejor otros contextos como el carcelario, y a su vez, tengan elementos de juicio y referentes que les permita emprender, de manera fundamentada, soluciones y acciones pedagógicas pertinentes y situadas, capaces de trascender el ámbito escolar.

Al respecto, es de señalar que, desde la carrera de Pedagogía Infantil de la Universidad Javeriana de Bogotá, Colombia, se han adelantado reflexiones sobre las infancias en distintos ambientes, complementarios a los escolarizados,

como los culturales, hospitalarios y, de manera relevante para esta investigación, carcelarios. En este sentido, promover investigaciones como la que nos ocupa es a todas luces justificable, en la medida en que impacten los currículos, de tal modo que los docentes en formación no solo se vinculen con experiencias pedagógicas escolarizadas, sino también contribuyan al desarrollo de propuestas y acciones que generen alternativas en educación inicial, en especial, para las poblaciones que no están totalmente atendidas por el sistema educativo colombiano. Estas propuestas y acciones deben enmarcarse dentro de una visión interdisciplinar de la práctica educativa, donde el diálogo con otros profesionales, otras instituciones sociales, y en escenarios diversos, como por ejemplo la prisión, promuevan cambios substanciales en los procesos formativos de la niñez desamparada y vulnerable.

Estas son algunas de las razones que justifican la presente investigación, en un momento histórico en que el tema de los derechos de la infancia en Colombia se ha venido abriendo paso, aunque muy lentamente, en la búsqueda de un espacio en la conciencia social, ciudadana y humana de los diferentes actores e instituciones sociales, privados y públicos.

A partir de los anteriores planteamientos, se formulan como objetivos de esta investigación los siguientes:

1.4.1 Objetivo General

Analizar los discursos y prácticas de formación ciudadanía que se presentan en la configuración de la subjetividad de las infancias de 0 a 3 años en el contexto penitenciario colombiano, en particular, El Centro de Reclusión de Mujeres El Buen Pastor de Bogotá.

1.4.2 Objetivos Específicos

Identificar los discursos de ciudadanía contenidos en los lineamientos gubernamentales que se dinamizan en el contexto carcelario del país.

Reconocer los discursos de ciudadanía de los actores que intervienen en la configuración de subjetividad de los niños y niñas de 0 a 3 años en el contexto carcelario en Colombia.

Conocer las prácticas de formación ciudadana que se dan en las instituciones carcelarias en Colombia.

Proponer algunas pautas para la formación ciudadana en congruencia con la formulación de una política pública al interior de los centros de reclusión en Colombia.

CAPÍTULO 2. Referentes Conceptuales

Categorías de partida: ciudadanía/infancia/subjetividad.

Como se ha mencionado, las categorías ciudadanía, infancia y subjetividad son fundamentales para realizar una aproximación a los referentes conceptuales básicos que sustentan los análisis de los discursos y prácticas de formación ciudadana y configuración de subjetividad de las infancias invisibilizadas en el contexto penitenciario colombiano. Su importancia radica en las significaciones profundas y complejas que ellas tienen en la configuración de nación, individuo, ciudadano y sujeto; una amalgama identitaria cuyos “nexos míticos o históricos, económicos o políticos, afectivos o racionales (...)” se materializan mediante la adquisición de la lengua (en todas sus posibilidades) y “de modo fundamental a través de la escolarización masiva”. Un proceso histórico, social, político y cultural que ha estado atado a una de las funciones básicas del Estado “como constructor o al menos organizador de la nación” (Narváez, 2013, p. 249).

Por lo anterior, es indispensable explorar los aspectos esenciales que desde una perspectiva histórica ha entrañado el logro de dicha escolarización en América Latina, en especial, el papel que instituciones estatales como la escuela, la universidad, la Iglesia, la familia y, en este caso en particular, la cárcel, han cumplido en el establecimiento de nexos entre educación-cultura escolar y educación-cultura estatal “como mecanismo de reconocimiento social y redistribución cultural” que ha favorecido, en últimas, según se ha proclamado a lo largo del conflictivo proceso de conformación de nación, al Estado.

2.1. Ciudadanía

La ciudadanía como toda categoría de las ciencias sociales se define por su carácter histórico, lo cual implica fundamentalmente dos elementos: 1) depende de las circunstancias particulares del espacio-tiempo donde se genera y 2) está sujeto a las contradicciones de poder que se dan en esas circunstancias particulares. En este sentido, al plantear la construcción de ciudadanía podemos afirmar que ésta se encuentra dotada de un contenido cambiante, según las necesidades espacio-temporales y de poder que la reconstruyen permanentemente (Landau 2006, p. 5).

Atendiendo a esta primera reflexión se hará un recorrido histórico de la evolución de la ciudadanía como concepto, que tiene su origen en la historia de occidente que, cronológicamente, inicia en el mundo greco-romano; posteriormente, se explicará cómo se concibe la ciudadanía en el mundo medieval, y luego en la modernidad europea de los siglos XVII-XIX. Después se describirá el contexto específico para mostrar cómo en estas circunstancias particulares también tienen incidencia y cambian el concepto de ciudadanía de la modernidad, en especial en el caso colombiano.

Estas reflexiones, se hacen siempre atendiendo a una necesidad particular, en este caso suponer qué sentido tienen esta tradición a la hora de hablar de la formación ciudadana en la primera infancia, lo cual será materia de la última parte de este documento.

2.1.1. La tradición histórica del concepto de Ciudadanía

Este recorrido histórico se inicia por la categoría de ciudadanía en el llamado mundo Clásico, es decir el mundo greco-romano, básicamente porque buena parte del concepto de ciudadanía, incluso en la actualidad, repite varios

componentes de la ciudadanía ligada a la democracia de esos tiempos, que aún forman parte de la comprensión de este concepto.

El mundo griego antiguo. El período comprendido entre el año 546-520 a. C. marcó en las distintas ciudades-estado griegas la supremacía del poder espartano, y con él la defensa de la libertad contra la Tiranía. Esta situación histórica nos remite a la experiencia de muchos grupos de nobles, como por ejemplo a “los ciudadanos varones” de Samos, que decidieron derrocar a los tiranos con el apoyo del ejército de la Esparta “liberadora”, en el año 522 a. C. Es de aclarar que la tiranía no era la única forma de gobierno existente durante el siglo IV, pues también hubo gobiernos de tribus que solían ser tan excluyentes como una tiranía; por ello se puede decir, que el rasgo más importante es que paulatinamente las ciudades estado-griegas de esta época, hicieron otros experimentos políticos de reforma que tendían a dar entrada en los gobiernos a una base más amplia de ciudadanos, sin necesidad de llamar al ejército espartano, para tal experimento político (Lane, 2005).

Estas ciudades-estado griegas, no solo hicieron emerger el poder de los “varones de la Polis” como ciudadanos, opuestos al cierre político de las tribus en la Grecia-occidental; sino que también, en la Grecia oriental se planteó la autonomía frente al poder de los reyes persas, entendida como una justicia igualitaria que escapaba a los caprichos de los tiranos, una especie de igualdad o no favoritismo en las decisiones de los tiranos.

Por último, tenemos la asamblea pública, como el lugar donde se dirimen las cuestiones que interesan a todos los varones ciudadanos. Estas formas aproximan un primer concepto de ciudadanía ligada a una restricción, ser varón, hablar en la asamblea y tomar decisiones sobre la ciudad. Estas serían las primeras formas occidentales de la ciudadanía (Lane, 2005, p. 135).

República Romana. Otra acepción de ciudadanía que emana de la antigüedad es la romana, ya que como fruto de la expansión imperial y la autonomía que empezaron a reclamar las provincias adheridas por medio de la

conquista al Imperio, se incubaron conflictos que contribuyeron a dar nuevos sentidos a las nociones y aplicaciones de ciudadanía y participación política.

Temas como la ampliación de la ciudadanía y la “libertad” llevaron a la Italia de los años 91 al 89 a. C. a crear su propio senado, rebelándose contra el imperio. Esto con el argumento de que el senado se había reservado tradicionalmente el poder para sí mismo y que el “pueblo” era libre de tomar decisiones acerca de sus propios asuntos. Ello llevó paulatinamente a la entrada en vigencia del voto secreto, primero para las elecciones (139 a. C.) y luego en los juicios públicos, con lo cual se aspiraba a reducir la intimidación de los votantes sobre los electores. Esto sólo significaría el ascenso cada vez mayor del poder popular sobre la exclusiva casta que lo ejercía, lo cual causó cierto temor y llevó a que se dieran más tarde leyes más restrictivas de la participación política de los ciudadanos romanos, así como también llevó al imperio a poner freno al libertinaje indómito, por medio del dominio de la vida privada de los propios gobernantes y más tarde de todos los súbditos del imperio (Lane, 2005, p. 541).

Las ciudades medievales. El tercer referente histórico de la ciudadanía occidental es el de las Ciudades-Repúblicas medievales, en ellas, la libertad personal del burgués cobrará un valor preponderante, lo cual tiene repercusión en el desarrollo de la industria y del comercio. Para Max Weber (1994), el ciudadano medioeval estaba más preocupado por la rentabilidad de sus mercados que por el gobierno de sus ciudades.

El ciudadano tenía la libertad para dedicarse al comercio y la industria, y también, a la obligación de mantener materialmente su ciudad. Aparece así la faceta económica del ser humano sobre la que posteriormente se sostendrá el liberalismo económico.

Las ciudades estado y las ciudades republicanas medioevales son por tanto un referente importante para el desarrollo político de occidente pero será solo en los siglos XVII y XVIII; en la época de la Revolución Francesa, Inglesa y

Americana cuando se logra constituir la noción de ciudadanía a través, del surgimiento del capitalismo, de las ideas de la Ilustración y de los Estado Nación que se establecen como instituciones responsables de defender la vida, la integridad y la propiedad de sus individuos.

La ciudadanía en la modernidad y el mundo contemporáneo. El concepto de ciudadanía va a tener más fuerza e influencia en la reflexión política desde el inicio del siglo XIX, momento en el que los sistemas republicanos representan la base del régimen político legítimo. Sin embargo, ni antes, ni ahora hay un acuerdo básico sobre las formas de legitimación del poder político, por el contrario, existe una confrontación paradigmática, acerca de quién o quiénes deben legitimar el poder, aunque suele existir consenso en que esta legitimación debe hacerla el pueblo, pero las condiciones de ese pueblo en condición de ciudadano son las que han ido ampliándose. Si bien es cierto aparece la propiedad como punto de partida de la ciudadanía moderna, es importante precisar cómo esta va incorporando otras cuestiones hasta llegar históricamente a sistemas más amplios en el espectro de las posibilidades de su ejercicio.

A continuación, se enfatiza en tres tradiciones políticas: La liberal, la republicana y la democrática, corrientes que, de acuerdo con Hurtado y Naranjo (2003), son las más significativas y representativas en la historia latinoamericana, para posteriormente detenernos en la propuesta de las ciudadanía mestizas, en el contexto colombiano.

El Concepto de ciudadanía en las tradiciones Liberal, Republicana y Democrática

a. Tradición liberal

La tradición liberal se ha desarrollado en el presente siglo como una revisión crítica de las llamadas teorías clásicas de la democracia, abordadas por autores como Rousseau, Tocqueville y John Stuart Mill. La ciudadanía, desde el pensamiento liberal, se encuentra referida al estatus jurídico político que asigna

igualdad de derechos y deberes a los miembros de una comunidad a través del establecimiento de tres factores: el civil, el político y el social, que determinan el papel del ciudadano y su actuación (Marshall, 1998). El primero, se refiere a la facultad del ejercicio de las libertades individuales y la garantía de derechos fundamentales: vida, pensamiento, expresión y propiedad. El segundo, señala que el ciudadano puede participar democráticamente en la conformación del poder político, esto es, elegir y ser elegido. Y el tercero, asegura al ciudadano una vida digna a través de estándares vitales básicos como la seguridad social y el trabajo.

Para los teóricos liberales, la ciudadanía está cimentada sobre la justificación de los derechos civiles, políticos y sociales y las instituciones necesarias para su garantía. Pese a ello, en la actualidad diferentes autores discuten sobre la separación que el Estado liberal ha planteado entre los derechos de los seres humanos agrupados en la sociedad civil y el de los ciudadanos agrupados en la comunidad política; entendiendo que esta ha generado una sumisión de los derechos del individuo sobre los de la comunidad política, al mismo tiempo que ha sido parte de un proceso de diferenciación de los seres humanos favorecidos, respecto de los demás. Se suma a ello, en el actual modelo neoliberal, el hecho de que las desigualdades sociales se han acrecentado y los temas de preocupación común han venido disminuyendo. En palabras de Mouffe (1992), esto significa que

El liberalismo ha contribuido a la formulación de la ciudadanía universal, con base en la afirmación de que todos los individuos nacen libres e iguales; pero también ha reducido la ciudadanía a un estatus meramente legal, indicando los derechos que los individuos sostienen en contra del Estado. La manera en que esos derechos sean ejercidos es irrelevante mientras que quienes los ejercen no quebranten la ley ni interfieran con los derechos de los demás. Nociones como las de responsabilidad pública, actividad cívica y participación política en una comunidad de iguales son extrañas para la mayoría de los pensadores liberales. (p. 8)

b. Tradición republicana

La tradición republicana moderna tiene sus orígenes en el humanismo cívico del renacimiento, especialmente en las teorías de Maquiavelo, Harrington, Milton, Rousseau y Tocqueville. Este modelo profundiza en la idea de democracia, pero en un sentido que va más allá de la representación política. Mientras el modelo liberal favorece los derechos y la imparcialidad estatal, el modelo republicano pone su atención en la ampliación de la esfera pública, y con ello en la participación e intervención de los individuos en la sociedad. Esta corriente considera importantes los derechos y las obligaciones, y supone que los individuos deben llevar a cabo un papel dinámico y activo que les permita promover y defender los derechos de otros miembros de la comunidad política. En consecuencia, la participación política republicana se asume como una forma de expresar el compromiso que cada persona tiene con la comunidad a la que pertenece.

Esta doctrina cimienta la participación de los individuos en el fomento de las virtudes cívicas y el patriotismo. Los ciudadanos de este modelo habrán de demostrar su pertenencia a la comunidad política mediante su lealtad a las instituciones. Aquí es necesario señalar que bajo la defensa de las virtudes cívicas el ciudadano republicano termina por defender una visión de la comunidad ampliamente delimitada. Lo anterior va a traer aparejada una carga de patriotismo que impone una defensa de la ciudadanía entendida de manera exclusiva en relación con una sociedad específica, lo que termina por negar el carácter dinámico que debe de tener ese concepto (Hurtado & Naranjo, 2003).

c. Tradición democrática

La tradición democrática está representada por diferentes autores dentro de los que es posible destacar los postulados de Gramsci, Bakhtin y Volosinov. Dicha tradición viene cobrando particular importancia para América Latina, a través de

la perspectiva crítica y emancipatoria propuesta por Boaventura de Sousa Santos (1998), perspectiva de la cual no ocuparemos a continuación.

Para este sociólogo portugués la modernidad capitalista se ve enfrentada a un sistema de desigualdad y exclusión. La desigualdad es para este autor un fenómeno socioeconómico y la exclusión un fenómeno de carácter cultural, en sus palabras: “un proceso histórico a través del cual una cultura, por medio de un discurso de verdad, crea una prohibición y la rechaza” (2005, p. 196). La tradición democrática propuesta por este autor se preocupa en consecuencia por aquellas prácticas sociales, políticas y culturales que históricamente han sido invisibilizadas, lo que implica una reconstrucción de experiencias y la recuperación de la memoria y la voz históricas de aquellos grupos y sectores sociales invisibilizados por el orden social imperante.

Al decir de Boaventura de Sousa Santos: “Tenemos derecho a ser iguales cada vez que la diferencia nos inferioriza y a ser diferentes cuando la igualdad nos descaracteriza” (p. 24). Se trata entonces de una ciudadanía que avanza hacia formas de inclusión, solidaridad, participación y acción democrática en y desde la vida cotidiana. Así las cosas, la ciudadanía democrática aboga por una dimensión política, que hace referencia a la titularidad de los derechos económicos, sociales, culturales, civiles y políticos en el marco de Estados sociales y democráticos de derecho; y también, a una dimensión cultural basada en el reconocimiento de las diversidades históricas y culturales, en estrecha relación con la lucha contemporánea por el pluralismo cultural (Uribe, 2001). De este modo, la ciudadanía, junto con principios, valores y derechos universales, “se hace realidad colectiva y experiencia social compartida” (Naranjo, Hurtado & Peralta, 2003, p. 53).

De allí que la ciudadanía, entendida como capacidad de actuar sobre sí y de transformar el curso de los acontecimientos (Hurtado, Tabares & Catalina, 2010), es el derecho mediante el cual el ciudadano se constituye como figura política intermedia entre las instituciones gubernamentales –el Estado como

institución- y la sociedad como asociación política que sirve de puente entre ambas: todo esto teniendo presente: (i) la máxima potenciación de la participación política ciudadana, (ii) 2) la emergencia de sociabilidades basadas en el reconocimiento mutuo, (iii) 3) la revalorización del principio de comunidad y la transmisión de los valores de igualdad, libertad y solidaridad puestos al servicio de la emancipación social, definida por Santos como un conjunto de luchas procesales, sin un fin definido (Santos, 1998).

El enfoque de la ciudadanía democrática otorga de este modo un lugar central a la subjetividad, como una manera de expulsar los contenidos homogenizantes de la ciudadanía clásica, que privilegia la ciudadanía civil y política y excluye otras formas de participación política. Sin embargo, Boaventura advierte que la recuperación de la subjetividad no puede hacerse sin que se desarrollen nuevas formas de participación y representación política, sin que se produzca una ampliación de la esfera política, y una dimensión emancipadora.

En tal sentido plantea que la crítica al universalismo debe permitir la reconstrucción de la figura de la alteridad como condición de la identidad y la existencia de la diversidad cultural, pues los miembros de una sociedad no pueden concebirse como pertenecientes a una sola cultura homogénea, con una única identidad distintiva y coherente, menos aún si se tienen en cuenta los procesos de transnacionalización y globalización que están generando situaciones de interculturalidad. Esta diversidad no sólo se configura por las diferencias entre culturas desarrolladas, sino por las maneras desiguales en que los grupos se apropian de elementos de varias sociedades, los combinan y transforman, produciendo procesos de hibridación.

A partir de las posturas de ciudadanía democrática es posible hablar de otras perspectivas que resignifican las interpretaciones clásicas sobre la ciudadanía, entre ellas: La ciudadanía cultural propuesta por Rosaldo (2000), la cual plantea que el ejercicio de ciudadanía implica no sólo la relación Estado-ciudadano, sino también la relación ciudadano-ciudadano, así como el derecho

a la diferencia. Las nuevas ciudadanía o ciudadanía activas de Lechner (1999) que dan el sentido de la acción colectiva y a la subjetividad, suponen volver a interrogar las condiciones actuales bajo las que se establece la relación entre individualidad y sociabilidad, entre el individuo y el ciudadano.

Por su parte, la ciudadanía universalista de Mouffe (1992) que reorienta la discusión hacia las transformaciones sociales de las sociedades contemporáneas dando cuenta de una ciudadanía democrática, es decir, colectiva, inclusiva y generalizada que afirma la libertad y la igualdad para todos bajo un conjunto de valores ético-políticos. La política para la autora tiene que ver con dos asuntos fundamentales: el conflicto y la formación de un nosotros. Respecto al conflicto, la autora señala que el disenso se puede manifestar mediante el antagonismo amigo-enemigo, o a través de lo que denomina agonismo, es decir, el reconocimiento de un adversario y su legitimidad; de allí que el conflicto esté siempre presente, pues algunas posiciones son irreconciliables, generando una lucha constante por la hegemonía, lucha que a su vez permite la renovación de los discursos en aras de una visión de lo justo y sensible frente a las desigualdades. En cuanto a la formación de un nosotros, la autora postula que no se puede formar un “nosotros” sin un “ellos”. Cualquier identidad colectiva implica por lo menos dos, por ejemplo, los católicos de cierta forma no se definirían sin los musulmanes; ni las mujeres sin los hombres. Se infiere por consiguiente que no es posible llegar a un nosotros inclusivo y completo desde un punto de vista puramente teórico (Mouffe, 1992).

2.1.2 Relaciones históricas en el discurso de ciudadanía

La premisa de la que parte este rastreo histórico en torno al discurso de ciudadanía es que la escolarización de todo orden ha estado encaminada a la organización social y política, y como tal, se ha servido de la capacidad de cohesión que ha tenido el Estado y sus principales entes, como la escuela, en la formación de una identidad no solo nacional, sino individual y ciudadana, en la cual, se han sustentado el modo y el sistema de vida en las sociedades

capitalistas; y en donde también ha estado en juego, en mayor o menor grado, la construcción de subjetividades. Esta perspectiva permite comprender cómo entre el siglo XVI y el XX la escuela cumplió un papel decisivo no solo en la organización de las ciudades y sociedades modernas europeas y americanas, sino, además, en la construcción de una identidad y una cultura nacionales.

Desde un principio, ello se dio porque la escuela como institución comenzó a ejercer su tarea bajo el poder de la Iglesia, institución interesada en promover y enseñar los valores fundamentales del dogma religioso, y en propagar y afirmar un discurso caritativo. Un discurso que en general sirvió para robustecer y preservar su hegemonía educativa y cultural, pues como única administradora de las instituciones educativas, con la anuencia estatal, ello permitió establecer la relación poder y saber hegemónicos entre Estado e Iglesia que hizo de la escuela el escenario ideal y a la postre decisivo en la construcción de las culturas nacionales basadas en la tradición religiosa católica.

Pero, ante todo, el desprendimiento y el altruismo proclamados favorecerían los intereses y necesidades del desarrollo industrial, el crecimiento económico y, en esa línea de integración del modo de producción capitalista, el ordenamiento de las ciudades y los ajustes sociales que la burguesía en ascenso requería para consolidar su poder y privilegios.

De este modo, el tránsito de la supresión de las monarquías medievales al surgimiento de las primeras democracias modernas también tuvo en la educación y la escuela el sistema cohesionador que permitió encauzar esfuerzos y dinamizar procesos formativos orientados a entronizar directrices materialistas y utilitarias. El quehacer educativo se enfocaría en adelante en la promoción y consolidación de valores y fines prácticos para la vida social, sustentada en el trabajo, el capital, la producción y el progreso. En este contexto, la institución escolar entronizaría los fundamentos constituyentes de los sujetos sociales aptos para desempeñarse en el escenario público instituido por el nuevo orden económico y social; y en ello, el discurso religioso y el discurso reformador

propenderían por una virtud pública inclinada al beneficio y bienestar individual y colectivo.

Así, desde el siglo XIX se dieron transformaciones sociales y ciudadanas que configuraron un marco de civilidad que, desde las diferentes instancias de la sociedad, contribuyeron al desarrollo de nuevas estrategias de reinención de lo colectivo y lo público. El discurso en torno a la urbanidad acompañó el despliegue de los diversos mecanismos y dispositivos de participación en la vida en comunidad y coadyuvó en la reorganización de las formas de existencia y convivencia en la ciudad, redefiniéndose la vida pública con base en los buenos modales. La escuela se instituyó como el escenario donde se afirmaban las virtudes y comportamientos que, desde el ámbito privado, se reflejarían e irradiarían en los buenos modales. Lo social, que es donde se forman y mueven los sujetos políticos y se construye ciudadanía, quedaba, en el mejor de los casos, relegado a los intereses y necesidades del nuevo orden en gestación. Como lo sostienen García y Serna (2002), de manera progresiva el credo religioso cedió terreno a las pautas de urbanidad, de tal forma que, sin perder su matiz clerical, convirtieron al ciudadano en un sujeto virtuoso apegado a las creencias y los comportamientos individuales, más que en un sujeto y ciudadano capaz de discernir a profundidad sobre su ser social y de actuar con espíritu crítico y libre en los asuntos públicos.

Así pues, la conformación de los sistemas educativos se sustentó en principios doctrinarios de la revolución industrial que preconizó como propósito fundamental la formación de un nuevo sujeto capaz de responder a las exigencias cívicas y sociales que imponía la modernidad política. Dos líneas político-educativas adoptarían los miembros de la moderna sociedad burguesa, una de corte liberal y otra nacionalista igualitaria, lo que a su vez propiciaría divergentes modelos de ciudadanía. Del primer modelo, como lo plantea Oraisón (2005), derivaría el perfil del ciudadano liberal sustentado en ciertas responsabilidades, deberes, conocimientos y prácticas de las libertades políticas de los miembros de la sociedad. En lo fundamental, el ejercicio de la ciudadanía se limitaba a elegir a los representantes, quienes a su vez deberían defender los

derechos de los ciudadanos; respetar las mínimas normas de convivencia; y promover y desarrollar la tolerancia en una sociedad conformada por sujetos con los mismos derechos y libertades.

Según esta autora, el escenario social y político ideal donde actúan estos sujetos es el que ofrecía el “modelo de democracia republicana” sustentado, por una parte, en la participación e intervención irrestrictas de los ciudadanos en los asuntos públicos, y por otra, en la configuración de una opinión pública capaz de ejercer “el control y la regulación de los poderes e instituciones políticas” (p. 18). La participación en este modelo se entiende en dos sentidos, “como estrategia de actuación política” o “procedimiento contractual” y “como una forma de vida con valor en sí”. Se postulaba así la concepción de un “ciudadano competente, activo, cooperativo” compenetrado con el “bien común”. En este sentido, la educación propendería por promover y desarrollar “la gran virtud democrática que transforma a todo hombre en un ciudadano” (p.19).

Sin embargo, la construcción de ciudadanía desde la concepción liberal burguesa enfrentó fuertes disputas ideológicas, políticas y educativas, derivadas de los procesos de constitución del Estado nacional durante el siglo XIX, que suscitaron tendencias de igual modo complejas en el siglo XX. Basta señalar que a finales del siglo XIX se da el complejo proceso de formación de la identidad de las naciones latinoamericanas, momento en que se asientan las bases legales de los sistemas de educación pública en América Latina; mientras que a comienzos del siglo XX se acelera el desarrollo de programas que buscan garantizar el acceso universal a la educación básica (Reimers, 2007).

En general, estos procesos involucraron fuertes críticas y debates sobre el tipo de ciudadano y de valores sociales, políticos y culturales que debían construir los procesos educativos. En América Latina, como lo muestra en especial la evolución de la política educativa en Argentina, y como se ha aludido, la estrecha relación entre educación y economía obedeció en un comienzo a las necesidades técnico-pragmáticas que demandaron las actividades de producción impuestas por la revolución industrial. Según Oraisón (2005), este

proceso económico impuso la lógica y los principios que dinamizaron y fundamentaron los debates acerca de la formación ciudadana. Para este trabajo resulta importante conocer y comprender este particular proceso de constitución del concepto de ciudadanía, por las precisiones que brinda sobre las relaciones implicadas allí que, como se observará a continuación, son sustanciales para el análisis histórico aquí propuesto.

2.1.3 Ciudadanías mestizas: un enfoque para comprender la realidad colombiana

La discusión anterior sobre la perspectiva democrática nos permite examinar la comprensión de la ciudadanía colombiana expuesta por María Teresa Uribe (2001), quien sostiene que la ciudadanía en Colombia se ha configurado en medio de un mestizaje tanto cultural como político. Esta autora, a partir de la noción de hibridación propuesta por García Canclini (1995) y de los procesos históricos o alternativos que expone François Xavier Guerra (1993), desarrolla el concepto de ciudadanías mestizas “con el ánimo de reconstruir las huellas y las improntas que comunidades, organizaciones societales, corporaciones y etnias han dejado en esta figura central del mundo político moderno; el ciudadano individual y sus derechos” (p. 155).

Uribe identifica tres formas específicas de mestizaje en Colombia: La primera, enmarcada en la noción del *ciudadano-vecino*, donde se relaciona la institución de los derechos civiles y políticos y las formas tradicionales de organización de la sociedad pre moderna. En estas formas de ciudadanía mestiza predomina un doble referente comunitario, pues entre el sujeto y el Estado existen cuerpos intermedios diferenciados, es el caso de las comunidades y la pertenencia a ellas, dado que la calidad de vecino es lo que convierte a un sujeto individual en ciudadano. Según este autor, este encuadre de las comunidades tradicionales en los marcos liberales de la representación

contradice el modelo clásico que supone una relación directa entre el ciudadano y el Estado.

La segunda forma de mestizaje es la que resulta de la mixtura entre el proyecto de los liberales radicales, la secularización de la política y la abolición de los cuerpos comunitarios intermedios. Esta conjugación de órdenes regionales diferenciales y asimétricos proyectó una imagen de ciudadanía plural, distinta, territorializada y profundamente enraizada en la particularidad de las comunidades locales, y en esta medida, los derechos civiles y políticos se ampliaban o se restringían de acuerdo con los ámbitos geográficos. La imposibilidad de nacionalizar la ciudadanía preservó la impronta comunitaria en el régimen de liberalismo clásico. Las mixturas entre los liberalismos de diversas tradiciones con las realidades sociales y regionales, dispersas y desiguales, transformaron en la práctica la conjetura cívica del ciudadano y sus derechos, abriéndole paso a las ciudadanía mestizas, pero a su vez esos referentes liberales, retóricos y jurídicos, aparentemente formales, también lograron modificar y diferenciar las comunidades y los grupos locales y societales.

Finalmente, un componente fundamental de las ciudadanía mestizas es el del conflicto, las dinámicas bélicas y la guerra. En Colombia no puede desconocerse que la guerra y la violencia permean el funcionamiento de la democracia, es decir, hacen parte de su estructura de operación. Así, pues, guerra y política no pueden verse como caminos paralelos, sino como procesos que se traslapan e imbrican permanentemente.

En esta línea de ideas, el enfoque de las ciudadanía mestizas reconoce que en Colombia coexisten de manera paradójica: (i) un orden jurídico de corte liberal y republicano, (ii) una violencia endémica y (iii) una la diversidad cultural con fuertes tensiones y exclusiones entre las élites y los demás grupos sociales y étnicos. En consecuencia, el enfoque de las ciudadanía mestizas propuesta por Uribe (2001) pone de manifiesto la lucha por los derechos, el reconocimiento y la inclusión, para que predominen los derechos colectivos sobre los

individuales y las demandas del ejercicio del poder sobre los ordenamientos legales. Es por ello que el reto primordial de este enfoque es trascender la idea de la mal llamada “ciudad sin ciudadanos” o “del déficit de ciudadanía”, propia de los ideales máximos de la comunidad política. Al respecto la autora señala que este es un tipo-ideal de ciudadano configurado normativamente con unas virtudes cívicas que nunca se han materializado en Latinoamérica.

2.1.4 Formación ciudadana o para la ciudadanía

Como se mencionó con anterioridad, existen diversas concepciones del ciudadano y ciudadanía, en el caso particular de Colombia, estas se han dado desde cuatro perspectivas: la republicana, la liberal, la democrática y las mestizas. Cada una de estas tradiciones tiene una particular forma de ver y entender la ciudadanía y el tipo de sujeto político que quieren formar. En general, puede decirse que la teoría liberal propende por la formación de sujetos portadores de derechos y garantías individuales, lo que presupone el respeto del orden jurídico.

La mirada formativa del sujeto propuesto por el republicanismo es la de introyectar valores cívicos para la vida política. Para la teoría democrática lo importante es la formación para la participación, la justicia y el autogobierno y para las ciudadanía mestizas fortalecer a las personas como actores sociales, para que sean capaces de afrontar y comprender los retos vitales, sociales, culturales, políticos y económicos que se les presentan. Lo anterior permite inferir que la formación ciudadana depende de las visiones que sobre la ciudadanía planteen las diferentes corrientes políticas tal como lo expresa Pimienta (2012):

(...) los procesos de formación ciudadana, lejos de ser escenarios para la conciliación y el consenso con resultados ciertos, son campos en los que se pueden identificar desde intereses de ideologización e instrucción política hasta el debate abierto y la configuración de antagonismos, cuyos resultados, en términos de formación, son inciertos” (p. 130)

Desde la perspectiva planteada por este autor, la formación ciudadana se sostiene en la relación educación -como ámbito de reflexión de ideales- y la política como espacio de poder y orden político social. Esta interacción es la que permite hablar de *ideales educativos políticos* y *pedagogías ciudadanas*. Con las primeras se suscitan moralidades públicas para que las personas puedan participar en el espacio político; y con las segundas las reflexiones y las estrategias de intervención educativa que permiten educar en ciertos ideales educativos políticos. Esto significa que es posible educar a las personas para que puedan construir estrategias de acción que les permitan actuar en lo político y, asimismo, que es posible *enseñar* como *aprender* de dichas estrategias.

En este sentido, la formación ciudadana se manifiesta en dos contextos concretos: el primero, relativo a la ciudadanía verdaderamente existente, esa que se alcanza a partir de los aprendizajes cotidianos, y segundo, referido a los procesos de formación que suponen ciertos niveles de escolarización, donde relación pedagógica tiene como fin formar un cierto tipo de sujeto político. De ahí que la formación ciudadanía se presente como un amplio tejido de conceptos provenientes, principalmente, de dos grandes campos:

Uno, el de la *formación*, relacionado con la educación como hecho social, la pedagogía como reflexión de la educación (la pregunta por la *educabilidad*), el aprendizaje como arduo proceso de composición y recomposición cultural y social de las estructuras cognitivas y lingüísticas de las personas, la enseñanza como territorio de procesos de selección cultural y transferencia de conocimiento, y la didáctica como pregunta por la *enseñabilidad*. Otro, el relacionado con la *política*, la sociabilidad política, y, con mucho más interés para este trabajo, la cultura política. (Hurtado & Naranjo, 2003, p. 59)

La formación ciudadana es de esta forma un lugar tanto para la política como para la reflexión, la acción y la construcción de los sentidos, idearios y

prácticas de ciudadanía, es decir, un modo sustancial de generar cambios en las personas, en sus contextos e interacciones.

Aquí es importante traer a colación la propuesta pedagógica de Mique Martínez (2010) para quien la formación ciudadana en sociedades actuales debe ser cada vez más plural, lo que demanda acciones que impacten a todos los miembros de la sociedad, que estimulen la justicia y la equidad, que establezcan alianzas entre diferentes agentes de socialización -educadores la familia, medios de comunicación- con el objeto de generar confianza activa y capital social, que trascienda la actividad curricular y que forme con valores que permitan vivir de manera sostenible y sustentable tanto a nivel personal como laboral y comunitario.

2.1.5 Ciudadanía y Escuela

La educación como hecho social cumple una labor fundamental en tanto es el medio a través del cual cada sociedad prepara en lo más recóndito de los niños las condiciones esenciales de su propia existencia, esto es, que mediante la educación una sociedad se reproduce a sí misma en un determinado ideal de hombre. Este ideal de hombre se vuelve el punto de inflexión entre la organización política y la organización moral de cualquier sociedad. Esta reflexión durkhemiana parece cobrar relevancia a la hora de hablar de educación y escuela, pues parte de un mismo principio, según el cual: “la educación contribuye a la reproducción de ciertos valores sociales, o al menos eso es lo que se le propone” (Martínez, 2010, p. 59). Es decir, la educación como socialización o, en otras palabras, como constructora del ser social, no se limita a pensar y actuar solamente en una idea impuesta por el Estado, sino que, pensado de una manera amplia, es la manera como la sociedad puede tener un acceso mayor a la profundización de valores ciudadanos.

De allí en adelante la discusión es el contenido de ese ser social, es decir, los valores epocales en cuestión, que dependen de las circunstancias históricas particulares espacio-temporales y de las relaciones de poder.

Ya se ha hecho énfasis en este contenido en el republicanismo, a través de los valores cívicos, igualmente se ha hecho un recorrido de los cambios de contenido en el concepto de ciudadanía, en el caso colombiano a través de las ciudadanías mestizas, sugeridas por María Teresa Uribe (2001), con su triple componente (comunitario-vecinal, pluralista liberal y bélico). Ahora corresponde avizorar qué sentido tiene este contenido social y sus implicaciones en el ejercicio de socialización de estas perspectivas de la ciudadanía y cómo esto se incorpora al dispositivo de escolarización.

Antes de comenzar con este ejercicio, debe considerarse qué sucede con la ciudadanía actual en un contexto más global, allende las fronteras colombianas, que ya han sido caracterizadas.

Miquel Martínez (2010) en su texto: *Educación y Ciudadanía en sociedades democráticas: hacia una ciudadanía colaborativa*, sostiene que en la contemporaneidad la inserción de nuevos agentes socializadores, como las redes sociales, los medios de comunicación, en la era de la globalización, proporcionan valores y estilos de vida que van afectando la formación en valores tanto de jóvenes como de adultos; por ello, la escuela es un espacio más entre estas múltiples influencias del ambiente, que destacan o pueden destacar valores como la justicia y la equidad, así que es conveniente que la educación para la ciudadanía trascienda las posibilidades de lo curricular. Pero no sólo eso, la importancia de la educación para la ciudadanía reside en la confianza de que a través de ella se podría aportar el capital social necesario donde con conocimientos, habilidades y aptitudes logren formar sendos sujetos capaces de tener un criterio propio, seres que sean capaces de adquirir competencias para gobernar sus propias vidas en una perspectiva sostenible.

No obstante, la pregunta para una sociedad como la colombiana es qué pasa en un país donde hay (i) un orden jurídico de corte liberal y republicano, (ii) una violencia endémica y (iii) una la diversidad cultural con fuertes tensiones y exclusiones entre las élites y los demás grupos sociales y étnicos. ¿Cuál debiera ser la labor de la educación para la ciudadanía en un país como Colombia?

Una primera aproximación a esta cuestión nos indica que Colombia se encuentra en un contexto multicultural, que es por cierto uno de los referentes dominantes de las sociedades en tiempos de globalización. Esto obliga, como lo expresaba Guillermo Hoyos en su texto *Ética, Interculturalidad y Pluralismo* (2010), a pensar en unas relaciones sociales de carácter intercultural, donde se dan cita e interrelacionan: el hecho, es decir, la multiculturalidad; la relación social, esto es, lo intercultural y el principio ético pluralista.

Para Hoyos la ética desde el principio pluralista comprende y asume que las culturas en su multiplicidad tienen valores máximos, con pretensiones de validez sobre lo que para cada una de ellas es bueno o justo. Por lo anterior, un primer requisito de la educación en valores es que contribuya al desarrollo de una realidad multicultural, pero esto no basta, pues un ciudadano sólo contribuye al multiculturalismo como realidad si acepta la interculturalidad, y si es capaz de relativizar los dogmas, abriendo perspectivas al interior de cada una de las culturas, así que estos ciudadanos han de formarse en todas las culturas de un país intercultural.

La última parte de este proceso, es la formación de un ethos de la comprensión, del pluralismo y de la tolerancia, esta sería la aptitud que se forma en la educación para la ciudadanía en una sociedad multicultural. Por supuesto, en este planteamiento Hoyos (2010) sugiere que se trataría de una ampliación en la comprensión del Estado de derecho, que posibilita su transformación, en primer lugar, desde la misma sociedad civil (entre ciudadanos), y en segundo lugar, con la ampliación del Estado de derecho desde el reconocimiento de la diferencia (entre ciudadanos y Estado).

Por otro lado, la violencia, como rasgo determinante de lo que ha sido hasta ahora la sociedad colombiana, ha incidido en la formación ciudadana, pues esta se ha formado sobre la base de la exclusión de lo diverso. Según Hoyos, esta impronta ya estaba en los ilustrados neogranadinos, quienes excluían a partir de lo que ellos consideraban las culturas inferiores.

Hoyos propone una acción comunicacional, en el sentido de que las relaciones sociales sobre la base de la comunicación se expresan como relaciones no entre sujeto objeto, sino entre sujetos (principio habermasiano de la acción comunicativa), donde la intersubjetividad está en la base de la objetividad del saber. Así que en este concepto de la acción comunicativa las reglas emergen como objeto de sendos acuerdos subjetivos. No se trataría de legislar para la exclusión, como se hace hasta ahora, se trataría más bien de hacer posible una relación social erigida desde la acción comunicativa, obsesionada por determinar cuáles son los máximos de las otras culturas para llegar a acuerdos intersubjetivos en los límites de lo humano.

2.1.6 Ciudadanía y Primera Infancia

Hablar de formación de la ciudadanía también implica preguntarse ¿desde cuándo se forma esta aptitud ciudadana? Aptitud que por ahora se entiende, al menos desde las explicaciones aquí expuestas, como organización de ciertas formas de comportamiento para la inserción de los ciudadanos en ambientes donde contribuyen a desarrollar ciertos valores relacionados con la democracia básicamente: pluralismo y tolerancia.

Por lo anterior, construir una fundamentación teórica sobre un tema tan amplio y complejo como ciudadanía exige abarcar no solo aquello que es pertinente, sino, además, evitar, desde todo punto de vista, caer en apreciaciones sesgadas y/o infundadas. Para esta investigación ello representa un requerimiento académico y humano esencial, máxime si se tiene en cuenta que la categoría de ciudadanía se aborda como condición generadora de

mayores y mejores posibilidades de participación de los sujetos, en particular, de los niños que nacen y viven sus primeros tres años de existencia en reclusión. Ello significa, entenderla y asumirla como una condición humana sustancial, sin la cual es prácticamente imposible formar verdaderos sujetos históricos, sociales y políticos. Se comprende de partida entonces que ser ciudadanos en las injustas e inequitativas circunstancias en las que los hijos de madres privadas de la libertad se hallan por causas ajenas a su voluntad y actuar, aparte de ser una terrible contradicción, es una flagrante violación a los derechos fundamentales de los niños. El ambiente carcelario hostil y limitado deja ver las enormes injusticias e inequidades que inciden de manera profunda y negativa en la configuración de su identidad individual y colectiva, esto es, personal, social y ciudadana, dado que afecta su inclusión y participación como sujetos en una sociedad que se dice democrática.

En el caso de la infancia, igual que en el concepto de ciudadanía cualitativamente han existido cambios históricos, en este caso particular, por ejemplo, entender que la niñez ya no es simplemente el desarrollo hacia la adultez, sino como parte de un grupo social específico, el niño ya no es solo el sujeto amparado por la familia, sino también sujeto de derechos, en este caso, ciudadano (Garzón, Pineda y Acosta. 2004, p. 8). Al entenderlo como sujeto, se le atribuyen ciertas condiciones, negadas antes a la infancia, el niño ya no es la carencia del adulto, sino que posee facultades por él mismo.

En este contexto, respecto al tema de ciudadanía y niñez se desarrollan tres aspectos centrales que se debaten en el mundo contemporáneo: en primera instancia, la discusión y replanteamiento del tema de la ciudadanía; en segunda, la discusión de grandes áreas vinculadas a la necesidad de superar la insuficiencia de su definición formal; esta discusión contempla a su vez dilemas vinculados a: 1) ciudadanía restringida, 2) fuerza electoral, 3) derechos humanos, un frente clave, 5) nuevos frentes de desigualdades, 6) suspensión de los derechos y 7) performatividad o puesta en escena de la ciudadanía, aspectos importantes para el análisis de la relación entre niños y ciudadanía; y en tercer

lugar, la discusión del concepto de ciudadanía como categoría de síntesis que permite articular la densidad de la problemática ciudadana en relación con los niños y niñas.

En general, estos aspectos están presentes y se dinamizan de manera laxa en la ciudadanía civil, ciudadanía política y ciudadanía social, los tres modelos ciudadanos que regularmente han predominado en la historia del siglo XX. La primera, entendida como aquella calidad y atributo que cobija y define a los habitantes que conviven dentro del territorio del Estado-nación. La ciudadanía política, como un atributo que eleva a condición ciudadana a los individuos para participar con plena capacidad y autonomía en las decisiones políticas o públicas y que, de acuerdo con regulaciones específicas, se restringe solo a aquellas que reúnen ciertas características. Por último, la ciudadanía social que se ejerce en la fase del Estado de bienestar, integrada por supuesto a la dimensión civil, y que en conjunto permite acceder a los miembros de la nación a beneficios sociales.

Como se infiere, la ciudadanía se define desde la articulación de una serie de prerrogativas que se relacionan con el derecho a la organización, a la expresión, a la participación en el mundo a partir de las pertenencias y anclajes culturales, esto es: el género, la etnia, la religión, las oposiciones sexuales (Reguillo, 2003). Sin embargo, es de advertir, en la actualidad emerge una cuarta dimensión y definición de ciudadanía, producto de reflexiones políticas y académicas que, en vista de su importancia y de las problemáticas que suscita en el ámbito investigado, resulta pertinente y se refiere a la "ciudadanía de los niños". Su trascendencia radica en que abarca aspectos que no fueron considerados puntualmente en las otras tres dimensiones, a saber: la cultura como plataforma para la ciudadanía.

Los niños entonces son seres que, si bien tienen ciertas carencias física e intelectuales, en su ser desarrollan otras capacidades, imaginación, interacción, que le posibilitan el ejercicio de enfrentarse a vivir con otros, no solo

en la escuela, sino en su barrio, en su propia casa, es decir, ejerce como sujeto susceptible de aprehender un saber práctico como la formación ciudadana. Es en este terreno donde debe pensarse la educación ciudadana de primera infancia, como saber práctico, como la formación de habilidades y competencias en espacios donde la participación y la reflexión son prácticas constantes y es allí donde se han de generar las estrategias para poner “ambientes” que suponen un desarrollo de la ciudadanía en los niños, como lo afirma Hart (2001), el niño y la niña:

(...) aprende a pensar sobre las propias acciones a fin de no actuar precipitadamente; a actuar de acuerdo con los derechos propios y con los de los demás en colaboración con otros (pensamiento solidario); a evaluarse constantemente; a actuar de acuerdo con lo que se cree que está bien, y entonces de nuevo se reflexiona, ya no sólo por sí mismo sino con los otros. Es un proceso cada vez más complejo en el que se mezclan habilidades y responsabilidades. (p. 1)

Estos ambientes se generan dependiendo de lo que se conciba por formación para la ciudadanía. En los trabajos de Hart es claro su énfasis en la participación como estructura determinante de la formación de la ciudadanía, desde allí lo que hace este autor es analizar los niveles de la participación que se pueden dividir en dos grandes bloques: la participación decorativa y la real o genuina.

Otros trabajos que se dedican a la formación de ciudadanía en la primera infancia son aquellos que se refieren a la posibilidad de formar el juicio moral, es decir, conciben la ciudadanía no como el mero hecho de participar, sino de ir formando una conciencia moral. En este sentido, los estudios se apoyan en la llamada psicología moral como campo que se dedica: “al estudio de los procesos que llevan a un individuo a legitimar reglas, principios y valores morales, y a través de ellos a establecer pautas destinadas a sus acciones y deliberaciones”

(De la Taille, 2010, p. 122). En este análisis se comprende que la deliberación moral es una dimensión intelectual, que precede al acto moral.

Desde esta perspectiva también se plantea que la empatía, como capacidad de ponerse en el lugar de los otros, tiene que ver con otro ejercicio intelectual ligado a los actos morales, en este caso lo que se ejercita intelectualmente es la capacidad de análisis para considerar algo como legítimo o no. Así las cosas, la consideración de la legitimidad, como ejercicio intelectual propio de la actitud empática, pasa por el juicio racional. Un ejemplo de esto podría ser cuando pensamos que hay que acoger a alguien en nuestra casa, si ha sucedido una tragedia natural, por ejemplo, ese juicio descansa en la consideración de legitimidad del acto, de sentir compasión por otro. Aquí se erige el dilema moral como instrumento didáctico que posibilita desarrollar el juicio que conduce a la legitimidad del sentimiento empático, a través de la formación para la deliberación moral. Con este instrumento, concluye De la Taille, se puede preparar a los niños desde sus primeros años para enfrentar racionalmente los dilemas morales.

Fuera del juicio moral como argumento central para desarrollar aptitudes ciudadanas tendientes a la tolerancia, es decir, a comprender al otro desde la posibilidad de razonar las conductas morales, existe otra alternativa didáctica expuesta por Ricardo Crisorio (2010), quien comprende la formación en valores más que como saber de juicio moral racional como saber práctico.

A pesar del interés, la preocupación y las discusiones que el tema de la ciudadanía de los niños genera, se constata que su definición y garantías suelen reducirse a menudo a los formalismos de la dimensión política. En el plano de las estructuras formales, esta situación se verifica en la consabida y socialmente construida -y aceptada- división arbitraria que se plantea entre los menores y los adultos. Así, se advierte que los “menores”, aparte de no tener el derecho político para participar en las decisiones del ámbito público, no pueden involucrarse como sujetos de derechos políticos en la sociedad.

En este sentido, existen peligrosas dicotomías y contradicciones que en últimas obstaculizan no solo pensar sino poner en práctica la inclusión ciudadana. Basta señalar dos de las más graves: una, la generalizada idea de que los niños, por ser menores de edad, no son competentes para ejercer su ciudadanía, y por ende, no pueden ser sujetos políticos; dos, el Estado aduce que los niños son sujetos imputables.

Un punto de partida que hace diferencia, es que la ciudadanía política y social no puede pensarse al margen de los derechos humanos; pues éstos constituyen uno de los referentes públicos que más interpelan los jóvenes. El Estado, por tanto, debe re-pensar y replantear la protección de los derechos humanos, sobre todo porque la globalización cada vez crea nuevas brechas de desigualdad, y ello se opone y atenta contra el derecho que toda persona tiene, sin distinción de edad, raza, condición de género, sexualidad, creencia religiosa o política, a gozar de los alcances y beneficios de una condición imprescindible para avanzar en la constitución de una ciudadanía globalizada propiamente dicha.

Es un hecho que la definición del concepto, sus alcances y la práctica de la ciudadanía en el ámbito social, civil y político enfrentan serias dificultades, en gran parte debido al aumento y dinámica de los flujos de personas que se desplazan por el planeta en busca de más y mejores condiciones de viabilidad. En estas dimensiones la ciudadanía enfrenta muchas carencias y deficiencias que deben ser subsanadas; pues al hablar de la posibilidad de una ciudadanía policéntrica, por ejemplo, se hace referencia a los sujetos sociales en relación con sus pertenencias y pertinencias más íntimas y el proyecto socio político en el que están inmersos; aspectos complejos, profundamente interrelacionados con sus derechos básicos de subsistencia y dignificación humana, que en la mayoría de los casos no se garantizan, y mucho menos se verifican por parte de las instituciones y autoridades que velan porque ello se cumpla. Sin duda, uno de los principales problemas reside en que la sociedad y sus instituciones no toman en cuenta de manera real y efectiva a los niños como agentes o actores activos, sino que con frecuencia se los relega a la condición de simples

receptores pasivos de derechos y obligaciones, que por cierto se definen *a priori* y de manera jerárquica. La verdad, falta mucho por desarrollar para que se tengan las condiciones sociales, políticas, económicas y culturales indispensables para que la ciudadanía sea fruto de la justicia y la equidad entre el nombre y la acción, en todos los lugares de verificación empírica que debe existir entre la realidad y el estatuto.

Se desprende de lo anterior que la ciudadanía puede ser una categoría esencial en la configuración de un marco político que permita suprimir los formalismos políticos y los esencialismos que atribuyen a la condición infantil un “mal que se cura con los años”. Pero, si no se contrarresta y cambia esta situación, de nada vale preservar la organización tradicional o replantearla, ni ejercer la participación electoral o formal, puesto que solo la aplicación y validación conjunta, democrática y eficaz de la condición y los derechos de todos los miembros de la sociedad es ilusorio pensar y ejercer la ciudadanía hoy. La tarea es por tanto política y demanda incrementar la capacidad de escuchar y luchar contra las representaciones construidas mediante ese imaginario que marginaliza a los niños, los inmoviliza y los anula. Mientras esta situación continúe, es imposible una plena reivindicación de sus derechos humanos, con mayor razón, si se mantienen en condición de víctimas o, incluso, de victimarios.

Es pues fundamental entender y poner en práctica el principio de que la calidad de sujeto social del niño y/o niña se configura por derecho propio, pues está por encima de los modos, costumbres y creencias tradicionales que históricamente se han construido, pensado y aplicado en torno a las representaciones del espacio público, la organización social, la participación, la equidad y la libertad que definen lo ciudadano. La ciudadanía se erige por consiguiente como una mediación que, por un lado, define a los sujetos frente al Estado nación, y por el otro, protege a los sujetos frente a los poderes del Estado. Su razón de ser y su dinamización en cualquier esfera de la vida privada o pública responden a un complicado y delicado mecanismo de derechos y obligaciones inherentes a su carácter, dimensión y alcances, y sirven ante todo para acordar y determinar las pautas o reglas del juego social, cuyo sentido último es el de

mantener el equilibrio entre la seguridad y la libertad, únicas maneras de ser incluidos y participar como ciudadanos.

A lo largo de los siglos XIX y XX se destacan dos concepciones de infancia: la del niño como objeto de protección por parte de la familia y el Estado y la del niño como sujeto de derechos políticos. La primera, una concepción que depende de la atención de las instituciones familiar y estatal, y que se fundamenta en la incapacidad política de los niños, es decir, de su invisibilización como sujetos políticos. La segunda, que se ha abierto un cierto lugar en la sociedad moderna, la concibe como estadio y grupo socioculturales específicos que en sí mismos tienen sus características y alcances trascendentales para vivir dicha etapa de la vida, no como una preparación para la vida adulta o como un bien futuro de la sociedad, sino como la construcción de actitudes, referentes y representaciones sustanciales para ese y todos los demás momentos de la existencia humana. En pocas palabras, una concepción de niño o niña que los instituye como sujetos de derechos políticos desde su gestación y nacimiento, en una clara posibilidad de ciudadanía constituida de hecho y no por alcanzar. Una ciudadanía que implica derechos y deberes para los niños como niños sin necesidad de someterlos a una especie de limbo jurídico, social, civil y cultural superable solo hasta alcanzar la edad adulta.

Sin embargo, pese a ciertos avances en el sentido de la segunda concepción, y de que existe un valioso conjunto de principios y normas que apoyan esta tendencia, como es el caso de las declaraciones de la Convención de los Derechos del Niño que promulga el derecho de la infancia a márgenes más amplios de autonomía, expresión y pensamiento en la sociedad, no se evidencian los elementos, mecanismos y resultados que permitan comprender y verificar el derecho a la participación de los niños como uno de los factores efectivos del reconocimiento de su ciudadanía, sobre todo, un aspecto crucial para este estudio, de los niños cuyas edades van de los cero a los cinco años.

Una interpretación y ejercicio del derecho a la participación proclamado por la Convención deben minimizar o eliminar una ciudadanía de los niños que

medida según la ciudadanía de los adultos; pero ello exige por parte de los adultos una disposición amplia y auténtica para aprender de los niños, a partir del reconocimiento, interrelación y diálogo con sus formas de ver y vivir la vida, esto es, comprender que su mundo también cuenta con saberes y experiencias propios esenciales en cualquier construcción de la vida pública.

Al respecto, Adela Cortina (1997) rastrea en el devenir histórico las facetas social, económica, civil, intercultural que ha tenido el término hasta nuestros días. En ello se destaca su proyecto de Ciudadanía cosmopolita que brinda la posibilidad de transformar a la humanidad en una comunidad solidaria de la que nadie quede excluido. Para Cortina (2001), la ciudadanía se aprende como los demás atributos del ser humano, desde muy temprana edad y a cada instante, no tanto por mandato legal o castigo, “sino por degustación”. La tarea que compete a todos los demás actores familiares, sociales, políticos y culturales, de los cuales los educadores y mediadores hacen parte sustancial, comprende ni más ni menos en formar sujetos sociales y políticos activos, autónomos y libres, puesto que “Ayudar a cultivar las facultades (intelectuales y sentientes) necesarias para degustar los valores ciudadanos es educar en la ciudadanía local y universal” (p. 219).

Frente a estas propuestas, sobre la educación para la ciudadanía, se puede advertir que todas ellas ponen la ciudadanía como un saber práctico y en este sentido sometido tal como lo interpretaba Kant (1986; 1784) de los límites de la razón práctica, es decir, no como acción en sí misma, sino como adecuación a la regla social para ser aceptado y es desde allí donde lo que se educa es a un sujeto capaz de hacer prácticas adecuadas a un contexto determinado, de allí que la didáctica del ambiente construido pedagógicamente, sea la opción más viable, como mimesis artística o deportiva, para hacer una educación en valores ciudadanos con niños, pues ellos aunque no se elevan a la regla social altamente, si pueden en un ambiente simulado, comportarse frente a otros o simular juicios de valor que ponen en juego su disposición a pensar creativa y asertivamente.

2.2. Infancia

De lo expuesto hasta aquí se colige que la Infancia, como fase trascendental de la existencia humana, es una categoría social e histórica en continua construcción y transformación. Su apropiación momentánea y relativa es paulatina y progresiva, y así esté en constante formación, su apropiación en cada momento vivido y experimentado permite dar cuenta del lugar que ocupa en la sociedad, en una determinada cultura y según sus formas de organización social, donde por supuesto se producen e intercambian sentidos y significados que se apropian y circulan socialmente. A su vez, como categoría histórica comprende acontecimientos y transformaciones que se construyen e interactúan cultural y políticamente como consecuencia de las relaciones simbólicas y de poder que establece el contexto en el que se encuentran inmersos los sujetos. De ahí que Varela (1986) sostenga que

Las figuras de infancia no son ni naturales ni unívocas ni eternas. Las variaciones que han sufrido en el espacio y en el tiempo son una prueba del carácter sociohistórico. Las transformaciones que han afectado a la percepción de la infancia moderna están íntimamente ligadas a los cambios en los modos de socialización... (p. 174)

Se percibe que una cabal comprensión de la infancia implica el reconocimiento y puesta en práctica de variadas y distintas formas de leerla, entenderla y, en consecuencia, de actuar acorde con sus requerimientos y alcances. Esto entraña la coexistencia y fusión de múltiples comprensiones que interactúan (se confrontan, rechazan y/o adhieren) bajo la influencia de los diversos sectores, entre otros, familiares, sociales, educativos, culturales y políticos. A ello se suman las comprensiones provenientes de las diversas miradas disciplinares como la pedagogía, sociología, psicología, antropología, historia, por mencionar las más reconocidas, que revelan la multiplicidad de perspectivas en torno a la concepción de infancia, razón por la cual se entiende

que su transformación ha sido y sigue siendo permanente y compleja a través del tiempo.

Una breve retrospectiva histórica de lo que ha sido la comprensión del niño o niña como sujeto histórico y social permite desentrañar las condiciones sociales y los acontecimientos que han sido determinantes en la construcción de las distintas concepciones dadas hasta hoy, también desde el punto de vista del adulto como sujeto histórico.

Que el niño de hoy no es el mismo niño de antes es una afirmación que muy pocos ponen en duda; pero tal afirmación no explica ni precisa la diferencia; y es por lo tanto necesario entender cuáles han sido los cambios primordiales que se han dado y los acontecimientos que los han originado. Para ello se toman en cuenta los aportes de historiadores como Philippe Ariès (1996), quien desde lo sociológico destaca la enorme influencia que la institución familiar ha tenido en el niño. El contexto familiar es un determinante crucial en la concepción de infancia no solo por la evolución histórica de la familia como unidad básica y primigenia de socialización de los niños y niñas, sino también por la diversidad de tipologías que presenta. Además, el autor citado aborda el marco de la historia privada de la sociedad que es de especial interés para esta investigación.

En la aproximación histórica de la familia se toma en cuenta el enfoque psicogénico de Lloyd DeMause, quien plantea que “las concepciones de la infancia están íntimamente asociadas a las formas o pautas de crianza”, y que como “formas o tipos de relaciones paterno filiales (...) han tenido un desarrollo no lineal en la historia de la humanidad” (como se citó en Alzate, 2003, p. 25). Por su parte, con Narodowski (1994) se asume la historia como disciplina que abarca diversos campos discursivos y de estudio de las relaciones de poder, a partir de los cuales se hace una aproximación a la génesis de la moderna percepción social que sobre infancia se tiene en la actualidad.

2.2.1 Las infancias como sujeto social

“La verdad de la infancia es el modo en que nuestros saberes la dicen; por ende, queda reducida a lo que nuestros saberes puedan objetivar y abarcar, y a lo que nuestras prácticas puedan someter, dominar y producir”. Pérez, 1997.

Los significativos avances epistemológicos en torno a la categoría infancia permiten conceptualizarla con base en los discursos y saberes que sobre el sujeto se han elaborado hasta hoy, siempre en relación con el sistema social dominante. El vasto campo de conocimiento, enriquecido desde diferentes disciplinas, posibilita por una parte la comprensión de los niños y niñas como sujetos políticos, y por otra, su visibilización a partir de una construcción social, histórica y cultural reciente que considera las particularidades propias de cada sociedad y cada momento histórico. Esto favorece el acercamiento a los procesos de subjetivación que niños y niñas experimentan desde la prerrogativa de ser social.

Los diversos estudios que desde los distintos campos del conocimiento como la pediatría, psicología, pedagogía, derecho, publicidad han tenido como objeto de estudio los niños, y desde hace un tiempo las niñas, han allanado y abonado el terreno para el establecimiento de unos saberes especializados sobre la infancia bastante pertinentes y confiables. Este legado epistemológico ha propiciado discursos, prácticas, e incluso, el surgimiento de instituciones que se materializan en las formas de organización cultural, política y económica de la sociedad, un panorama teórico que hace pensar que “la infancia parece haber generado un ancho abanico de discursos que la contextúan axiológicamente, la perfilan éticamente, la explican científicamente y la predicen de acuerdo a esos cánones” (Narodowsky, 1994, p. 24). Es pues un hecho que estos avances permiten hoy reconocer la infancia como un fenómeno de estudio complejo que para su debido abordaje requiere una mirada de carácter holístico.

Es de advertir que este análisis no pretende profundizar en las teorías desde un sesgo puramente disciplinar; busca más bien establecer aquellos elementos epistemológicos importantes sustanciales para entender el sujeto niño y niña de acuerdo con las particularidades y necesidades propias de este periodo de vida. Intenta reconocer en particular la diferente naturaleza biológica y psíquica del adulto y la heterogeneidad de elementos (entre ellos el género) que los configura como sujetos con una voz, un cuerpo y un espacio biográfico que perfilan su subjetividad.

En esta propuesta investigativa se asume la infancia como una construcción social, cultural e histórica que por las diversas condiciones en que se desarrolla es plural, y posee un carácter cambiante, múltiple y heterogéneo. En este sentido, se entiende la infancia como una categoría social que

(...) da cuenta del lugar que ocupa [el sujeto] en la sociedad, de su cultura, de sus formas de organización, donde se producen sentidos y significados (...) como categoría histórica es entendida como acontecimiento y transformación que se construye políticamente como consecuencia de las Relaciones de poder que se establecen. (Martínez, 2014, p. 71)

Se esboza en este capítulo, inicialmente, un panorama que permite entender la importancia de la infancia en la constitución de las sociedades modernas, esto desde las diferentes voces y distintos focos que han configurado el cuerpo infantil tradicional. Luego, se proyecta lo encontrado a nuestros días, para abordar algunos estudios recientes sobre el tema de lo que hoy se denomina infancias contemporáneas, esto con el fin de identificar los elementos primordiales que intervienen en la constitución y construcción de sus subjetividades. Cabe destacar, por supuesto, el énfasis en desplegar una mirada crítica que posibilite el acercamiento a la comprensión de que la universalidad de la categoría de infancia no basta para definir los distintos tipos de niñez que se materializan en nuestras sociedades. De igual modo, se pretende develar que las condiciones de posibilidad para los niños, en especial las niñas, siguen siendo sesgadas, en razón de los patrones socioculturales que genera e impone

la organización social aún sustentada en valores patriarcales que prevalecen en muchas de las instituciones sociales de la sociedad moderna que, a la postre, constituyen “singularidades que en su cotidianidad están produciendo modos peculiares de subjetividad” en niñas y niños (Muñoz, 2008, p. 10).

Como producción social y cultural, las infancias responden a las maneras de socialización predominantes en cada época, por este motivo su comprensión exige profundizar en la compleja trama de significados que desde lo cultural se elaboran, en particular, las nociones de verdad que legitiman las prácticas que se desarrollan en su construcción como sujetos. Dar cuenta de los aspectos y elementos que intervinieron en la particularización de la niñez, implica explorar las complejas transformaciones sociales, culturales, económicas y políticas que la modernidad ocasionó, amplia y profundamente, en todas las dimensiones de la vida pública y privada. Esto para conocer las nuevas representaciones y sentimientos que dicho fenómeno generó en la población infantil, en especial, en los niños varones quienes fueron los primeros “privilegiados” de los acontecimientos que transformaron pautas de crianza, prácticas, comportamientos y modos de sociabilidad. Un sinnúmero de procesos que en principio produjeron en los adultos un cambio significativo en sus maneras de atender y luego entender a los niños.

La perspectiva histórica permite observar las condiciones y circunstancias que acompañaron el tránsito de la “infancia como una experiencia vital de la modernidad, asociada a la inocencia y la fragilidad” (Jiménez, 2012, p. 14); un momento que dio comienzo, a partir de mediados del siglo XVIII, a evidentes transformaciones en el cambio de actitud de los adultos hacia los niños que, tal como lo señalan algunos especialistas, es el lapso de tiempo en el que “la infancia tradicional termina de tomar cuerpo entre 1850 y 1950” (Muñoz, 2008, p. 35). En este sentido, el historiador y sociólogo Philippe Ariès (1987), a través de un estudio iconográfico, muestra las maneras como fue representada la población infantil a partir de las pautas de crianza y de los patrones de sociabilidad. Resalta en particular la invisibilidad de las concepciones de infancia y los problemas que en Occidente tuvo la sociedad para representarse al niño,

pues, por ejemplo, “(...) La duración de la infancia se reducía al periodo de su mayor fragilidad; en cuanto podía desenvolverse físicamente se le mezclaba rápidamente con los adultos, con quienes compartía trabajos y juegos” (Alzate, 2003, p. 24). Esto traería consecuencias en cuanto a la ruptura y brevedad de este tránsito de la existencia humana pues en últimas “la infancia era una época de transición, que pasaba rápidamente y de la que se perdía enseguida el recuerdo” (Ariès, 1987, p. 59).

Narodowsky (1994, como se citó en Alzate, 2004, p. 141) sostiene que “la infancia es un producto histórico moderno” (p. 28), esto es, el resultado del establecimiento del modelo disciplinar en la sociedad moderna a partir del auge y aprovechamiento de la consolidación de la burguesía como clase social dominante. Este tortuoso y decisivo proceso se dio gracias situaciones y factores que propiciaron, entre otros cambios esenciales para la expansión del capitalismo expansivo: la instauración del modelo de familia nuclear, tradicional y patriarcal; el establecimiento de la escuela pública como escenario primordial para la educación de los niños; la expansión del fenómeno de industrialización y la instauración del capitalismo como principal fuerza económica; y el reordenamiento de las esferas sociales, privada y pública, a través de la disposición de espacios institucionales claramente delineados. En este arduo proceso, instituciones como la familia, la escuela, el cuartel, la fábrica, por mencionar algunas de las más emblemáticas, se constituyeron en los principales escenarios de dinamización y socialización de los individuos. En lo fundamental, la articulación e integración de estas instituciones y de sus respectivos ámbitos de influencias permitieron moldear cuerpos y mentalidades bajo distintos modos de subjetivación que, a través de diferentes dispositivos de poder, se encargaron de “repartir el espacio, ordenar el tiempo (...) implantar un poder masificador e individúante, es decir, formar un cuerpo con aquellos sobre quienes se ejerce al mismo tiempo que moldear la individualidad de cada uno de los cuerpos” (Deleuze, 1999, pp. 5-6).

En este contexto social, político y cultural los discursos, las representaciones y las prácticas sociales demarcaron una concepción de sujeto

niño muy diferente a la que preponderó en el Medioevo. Poco a poco se arraigó en nuestras sociedades un sentimiento de infancia expresado en la dependencia total del niño al adulto, satisfecho por la protección que pudiera brindarle este (Narodowsky, 1994); esto es, que todo sentimiento, pensamiento y preocupación en torno al manejo de la niñez se establecería a través de relaciones de dominación, objetivadas por los agentes y dispositivos que mediaron y urdieron la trama histórico, social y cultural que coadyuvaría tanto a su configuración como a la puesta en marcha de prácticas de control total de la población, sobre todo, de la infantil. De esta forma, las instituciones encargadas del desarrollo infantil, como la familia en un comienzo, y luego la escuela, intervendrían en la construcción de las subjetividades de niñas y niños, posicionándolos como “una infancia dócil, moldeable, disciplinable y, por tanto, obediente y sometida” (Noguera, 2007, p.119).

Los sentimientos asociados con la infancia y la familia son parte constitutivas del imaginario colectivo. Como invenciones burguesas configuraron nuevos elementos que, finalmente, permitieron la modificación de pautas y sistemas de creencias tendientes a moldear el cuerpo de los sujetos niño y niña. Así lo corrobora Loyd DeMause (1991), quien desde su enfoque psicogenético asevera “que las concepciones de la infancia están íntimamente asociadas a las formas o pautas de crianza” (como se citó en Martínez, 2014, p. 71), reproducidas y preservadas por las distintas instituciones sociales, políticas, económicas y culturales del momento. Así, toda propuesta, proyecto o programa, al igual que toda acción institucional, pudieron ponerse en marcha y garantizar sus propios intereses, pues mientras se coadyuvaba la consolidación de estrategias que atendían las necesidades e intereses particulares del sistema capitalista se moldeaban, por ejemplo, los sujetos niño o niña. De este modo, los mismos procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados para la niñez asumieron la infancia como “etapa ideal” de moldeamiento, y su gobierno se centró en imponer directrices de ordenamiento y jerarquización específicas que permitirían justificar y desarrollar propósitos, acciones y estrategias, gracias

además a “algunos dispositivos institucionales concretos”, materializados en lo que Foucault denominó lugares de encierro (Martínez, 2014, p. 8).

Familia y escuela, como escenarios socializadores, serán los encargados de formar al sujeto infantil “tradicional”, con un peculiar ingrediente de protección y sometimiento orientado, en definitiva, a “aislar al niño del peligro de la calle y el mundo adulto”, y con lo cual culmina el “proceso de domesticación iniciado a finales del siglo XVIII” (Muñoz, 2008, p. 38). En adelante, el cuerpo infantil será el epicentro de las preocupaciones y acciones pedagógicas, centradas en el establecimiento de premisas que abogaron por su individualización; lo que a la postre situó al niño o niña como dueños de su propia experiencia, esto es, artífices de su propia historia biográfica que marca los diferentes modos de percepción del mundo. Así, al mismo tiempo que la escuela despliega su potencial educativo en las distintas etapas de desarrollo, construye y ratifica al niño como sujeto dotado de subjetividad, que se constituye y se modifica en el marco de las interacciones sociales y en correspondencia con las disposiciones y sistemas reguladores y de control. Queda claro así que el

(...) nacimiento de la escuela moderna en Europa, hacia los siglos XV y XVI, la práctica pedagógica se generaliza como el dispositivo cultural que, para las sociedades occidentales y occidentalizadas, condensa el saber y el gobierno de la infancia como objeto de conocimiento, como categoría conceptual, y como forma y experiencia subjetiva. (Saldarriaga, 2007, p. 406)

Con la entrada a la modernidad, la escuela tradicional asume el proceso de delimitación del sujeto infantil, convirtiéndose en uno de los escenarios más activos en el proceso de desarrollo de los niños. Su razón de ser y su función social preponderante se centrarán en el despliegue de acciones organizadas y distribuidas en el tiempo y el espacio, con lo cual moldeará y disciplinará el cuerpo en función del Estado. Es de advertir que la construcción de conocimientos más formales en escenarios delimitados, no solo alejan a los niños de la casa y la familia, sino del mundo y de la vida de los adultos. Se

apuntala de este modo un ambiente de formalidad y restricción en donde “el cuerpo infantil es moldeado lejos de su casa y familia, con un discurso, un tratamiento y unas prácticas formales” (Ariès, 1996, p. 315), cuyos objetivos específicos procuran la consolidación de nuevos saberes, en particular, de tipo académico y religioso. La escuela pública se constituye en el escenario ideal donde se cultiva una infancia “moderna”, esto es, el terreno donde se siembran las semillas de esperanza de una futura nación civilizada (Saldarriaga, 2007).

Las sociedades disciplinares, a través de las instituciones tradicionales familia y escuela, se organizan y consolidan efectivamente como entes delimitadores del cuerpo infantil, en especial, la escuela que se configura como uno de los máximos dispositivos de encierro de la niñez, en otras palabras, (...) como un espacio de inscripción de saberes y poderes en un cuerpo inerme que debe ser formado, disciplinado y educado, en función de una utopía sociopolítica preestablecida” (Ariès, 1996, p. 315).

Los cambios históricos que tienen lugar en este momento pueden considerarse parte de una indiscutible revolución afectiva, comportamental y relacional, en donde como es apenas lógico concurren la percepción y modos de ser y actuar de la familia y la escuela frente a los niños. Estas nuevas circunstancias permiten reconocer al niño como “un ser sustancialmente distinto del adulto y de los animales, y como tal, sujeto a sus propias leyes de evolución” (Muñoz, 2008, p. 32), esto es, con necesidades e intereses particulares y con un espacio subjetivo determinado tanto por las características de este periodo trascendental de la vida como por las del entorno. En este sentido, obras de profundo contenido y clara intención política y educadora como el *Emilio o De la educación* de Jean-Jacques Rousseau (1762; 1982) critican la relación del individuo con la sociedad, y en particular, la educación impartida en su época, proponiendo un sistema educativo donde los niños debían ser tratados conforme a su edad, esto dado que

(...) la naturaleza quiere que los niños sean niños antes de ser hombres. Si nosotros queremos invertir este orden, produciremos frutos precoces

que no tendrán madurez ni gusto y que no tardaran en corromperse (...)
Por lo demás, resulta preciso señalar que, la infancia tiene maneras de ver, de pensar, de sentir que le son propias. (1982, p. 97)

Rousseau arremete de modo radical contra los preceptos tradicionales que rigen la crianza y educación de los niños, por considerarlos retrógrados y opresores, es decir, contrarios a lo que se supone debería propender por su bienestar y libertad. De ahí que la infancia que se cuestiona en el *Emilio* es aquella que está sometida a estrictas directrices de sumisión; reglas que por demás se sustentan en una concepción de infancia frágil, indefensa e inocente. Una noción que posteriormente daría cabida a “la infancia blanca y burguesa” (Muñoz, 2008, p. 33) que, a diferencia de la de la mayoría, tendría en los niños y niñas de las clases privilegiadas, ese segmento de población depositaria de los ideales de formación de un nuevo ciudadano, siempre en relación con los roles fijados por y para la adultez, y en el marco del proceso de conformación del Estado moderno.

De cualquier forma, la experiencia social y cultural de los niños y niñas se daría a través de prácticas institucionalizadas, desplegadas en su mayor parte en el ámbito familiar y escolar. Estos escenarios que los alejaban de la calle y de los peligros que el mundo adulto representaba, serán determinantes en la estructuración del cuerpo infantil (Narodowsky, 1994). Se establecen y delimitan de esta manera las pautas, contenidos y experiencias que debían impartirse con el fin de formar futuros buenos ciudadanos, creativos, críticos y transformadores; niños educados, capaces de integrarse en la adultez al engranaje de la esfera pública. Cabe advertir que, para el caso de las niñas, estas debían prepararse sin excepción alguna para ser buenas madres y abnegadas esposas.

Es esta infancia la que la modernidad configura y consolida al interior de las instituciones tradicionales, a expensas del inicial modelo disciplinar sustentado por el andamiaje familia-escuela. Los discursos, representaciones, comportamientos situados en este engranaje social, político y cultural se encargarán de delinear a lo largo del devenir histórico de la infancia los preceptos

médicos, higiénicos, psicológicos y educativos que, una vez interiorizados y acatados en las prácticas sociales y culturales, surtieron el efecto esperado: producir un cuerpo infantil débil e inocente que, elevado a promesa del futuro, naturalizó esta infancia a través “de ciertas prácticas propias” en las que “ser niño era ir a la escuela, jugar y no tener responsabilidades” (Jiménez, 2012, p. 13). La complejidad de estos modos de ser y estar de la infancia en la realidad vivencial, en los distintos y concretos momentos de su evolución, es lo que justamente hace que la tarea de aproximación y comprensión del sentido y significación de las infancias requiera “el reconocimiento de variadas formas de leerlas, entenderlas y actuar con y por ellas” (Martínez, 2014, p. 70); método adecuado que permite identificar resistencias y rupturas en el contexto de los modelos hegemónicos de poder.

2.2.2 Infancia contemporánea

La infancia como categoría de investigación es hoy parte sustancial de numerosos estudios sociales y culturales que la asumen y abordan desde diversas perspectivas históricas y disciplinares. Cabe destacar que la producción discursiva sociológica, antropológica, psicológica, pedagógica, y más recientemente la jurídica, por mencionar las más destacadas, son las que mayores aportes han dado a la consolidación de un *corpus* teórico y metodológico de importante referencia en las diversas indagaciones sobre el tema.

En general, la mayoría de los estudios dan a conocer y comprender el papel de la niñez en las estructuras y prácticas sociales tradicionales, destacando su presencia como un fenómeno emergente en contextos modernos y contemporáneos en que es común denominador la fragmentación, marginación, discriminación, sometimiento, esto es, todo tipo de violencia que tiene ocurrencia en el ámbito de las culturas, subculturas o contra culturas, por señalar tres entornos significativos. Predominan en esta investigación los enfoques metodológicos cualitativos, basados principalmente en la observación

y sistematización de las interacciones entre los niños y los adultos; basados en los diálogos, interrelaciones y actos del sujeto niño o niña, en constante relación y tensión con los distintos actores sociales e institucionales. En este sentido, los estudios proponen escuchar sus voces para aproximarse a las prácticas situadas en espacios temporales específicos en los cuales niños y niñas describen sus vivencias y experiencias a través de sus narrativas. Este rico acervo de información, incluye acciones de aprendizaje performativo que se despliegan en prácticas complejas de género, sexualidad, etnicidad y clase social (Milstein, 2011). Es este panorama amplio y diverso el que permite, consecuentemente, identificar y analizar el matiz de los nuevos escenarios formales y no formales en los que se desenvuelve la cotidianidad de niños y niñas, y reconocer, además, las dificultades que enfrentan las nuevas maneras de habitar el espacio, materializar sus vivencias y ejercer su papel como actores y sujetos sociales, políticos e históricos.

Así pues, actualizar el reconocimiento del sujeto niño o niña, inmerso en el andamiaje que lo moldea y configura según los parámetros del sistema histórico-social vigente, implica rastrear y examinar las prácticas discursivas, siempre en tensión no solo con las instituciones tradicionales (familia y escuela), sino con las otras que gravitan en la órbita de las esferas privadas y públicas. A ello se integran los dispositivos y mediaciones propios de los medios de comunicación, las nuevas tecnologías, la globalización y el consumo, como elementos que promueven también y con fuerza incontrolable nuevas y variadas formas de experiencias humanas. Es en esta amalgama de escenarios y situaciones donde se desarrollan nuevas prácticas y distintos usos del tiempo, espacio, cuerpo y lenguaje dentro de cada cultura.

Se ha planteado hasta aquí que la infancia ha producido una gran diversidad de discursos que, al decir de algunos estudiosos, “la explican científicamente, la justifican éticamente, y que nos anticipan lo que se puede esperar de ella de acuerdo con los cánones preestablecidos sobre su esencia y sus características” (Alzate, 2004, p. 140). Ahora bien, si la producción discursiva pedagógica reglamenta y explica la producción de saberes en el ámbito

educativo escolar, apoyada en la necesidad de intervenir para educar y reeducar en la escuela, con el fin último de formar seres humanos, sujetos y ciudadanos competentes; de igual forma, subyace a este proceso la construcción o producción de subjetividades e intersubjetividades, capaces de insertarse y desenvolverse en el sistema social imperante, en donde "(...) la pedagogía se erige como un 'gran relato' en estrecha conexión a la narración de una infancia deseada en una sociedad deseada" (Narodowski, 1994, p. 24, como se citó en Alzate, 2004, p. 140). De ahí que se pueda afirmar que el discurso pedagógico constituye una fuente, un recurso y una evidencia, elementos que permiten desentrañar las nuevas formas de verdad presentes en la construcción moderna de infancia, entendida como la

(...) constitución histórica y social [en la cual] la infancia conforma un hecho novedoso en el que, además, la existencia de la escuela ocupa un rol destacado: a la inversa que el postulado clásico de la pedagogía, el ser alumno no es paso posterior al ser niño sino por lo menos parte de su génesis. (Narodowski, 1994, p. 28, como se citó en Alzate, 2004, p. 142)

De otra parte, también la producción discursiva jurídica, a partir del siglo XX, asume la infancia como sujeto de derechos. En este sentido, son conocidos algunos avances claves como los desarrollados en torno a "la igualdad de género" o los concernientes a los "actos de subjetividades generizadas", que examinan las innumerables y hasta seculares situaciones de extremas vulneración y desventaja a las que estaba relegada hasta hace poco la población infantil femenina. Estudios donde se muestra cómo este tipo de situaciones pueden resurgir, a pesar de los logros obtenidos, gracias a la persistente presencia de factores que preservan y alimentan viejas situaciones de inequidad en el mundo actual, como son el déficit de educación y alimentación, o el precario y tortuoso acceso a los servicios de salud. Ello habla de la insuficiencia de las políticas estatales que, además de la negligencia y corrupción gubernamentales, solo atinan a poner en marcha programas para

(...) incrementar la conciencia pública sobre el valor de la niña, proveer a las niñas los servicios básicos para su supervivencia y desarrollo, aumentar la edad para el matrimonio, crear un medio ambiente positivo para permitirles a las niñas convertirse en mujeres productivas y seguras. (Unicef, 2001)

Pese a todo, las iniciativas públicas a favor de la población infantil han tenido en la Declaración Universal de los Derechos del Niño el impulso jurídico y político que ha promovido y dinamizado el principio de protección integral desde diversas propuestas gubernamentales y no gubernamentales. En su mayoría, los propósitos se han orientado hacia el “cambio de los sistemas de relaciones entre adultos y niños a todos los niveles sociales, tanto a nivel macro social como de la vida intrafamiliar” (Jiménez, 2012, p. 237). Si bien ello ha permitido tomar en cuenta hoy la polifonía de voces que definen la infancia del sujeto niño y niña desde muy diversas perspectivas, generando diferentes discursos que le han dado cierto lugar de preeminencia en la coyuntura histórica actual, también es cierto que en este tránsito de las sociedades modernas a las sociedades contemporáneas, signadas por la generalizada globalización, la cultura del consumo voraz y los insospechados avances tecnológicos es evidente que persiste la “dificultad de aprehender la naturaleza infantil en los discursos vigentes” (Muñoz, 2008, p. 41). Este hecho reclama nuevos enfoques, más allá de los que tradicional e institucionalmente la han contemplado; que permitan hacer su lectura a partir de los diversos modos de comunicación que se gestan en los escenarios en los que ahora se despliega su experiencia social. Esto porque en la sociedad actual los niños y niñas experimentan nuevos procesos de subjetivación, debido a que la disciplina y la autoridad han dejado de ser los bastiones predominantes en su formación, cediendo lugar a nuevas y más sutiles formas de poder y control que se despliegan en los distintos contextos donde se desarrolla su experiencia social.

Ello ha generado en la población infantil nuevas maneras de ser, pensar, percibir y habitar el espacio, es decir, nuevas formas de subjetividad que les ha permitido conocer de modo directo o indirecto las diversas problemáticas que

atañen y aquejan tanto a ellos como a la sociedad. Es un hecho, si bien aún por explorar lo suficiente, que los niños y niñas contemporáneos crecen y se desarrollan en una red de intercambios tecnológicos, globales y consumistas ilimitados, y que son testigos del declive de las instituciones (familia y escuela) que tradicionalmente se encargaban de su protección y educación. Estas condiciones son las que hacen que toda interpretación de la infancia hoy deba considerar ante todo su multiplicidad, esto es, que “la niñez no constituye un objeto homogéneo ni universal, sino que particularidades de género, clase, etnia, religión, incluso edad conforman la diversidad de la misma” (Delgadillo, 2007, p. 19).

La infancia contemporánea es pues parte esencial de la realidad histórica social, política y cultural vigente, y en este sentido, los niños y niñas viven hoy “un proceso de socialización y subjetivación que se ubica más allá del papel que puedan jugar las instituciones y dispositivos de disciplinamiento tradicionales” (Muñoz, 2008, p. 42). Es decir, como actores y sujetos que crecen, actúan y se desarrollan en una sociedad contemporánea y globalizada, están expuestos a todo tipo de presiones positivas o negativas provenientes de la cultura consumista, mediática y tecnológica imperante. Como suele constatarse, la incidencia de esta nueva realidad suele desbordar la generada por escenarios como el familiar y el escolar. En estas condiciones, los espacios y tiempos de interrelación se diversifican y amplían, propiciando innumerables y vertiginosos cambios que se reflejan y concretan en nuevos y diversos modos de constituirse como sujetos. De ahí que las experiencias, acciones, discursos derivados de las interrelaciones subjetivas e intersubjetivas resulten esenciales para aproximarnos a lo que significa esta nueva realidad y concepción de la infancia contemporánea (Muñoz, 2008).

Se debe advertir aquí que, si bien los procesos de subjetivación de la infancia se desarrollan en escenarios y niveles más amplios y cambiantes que les permiten acceder con facilidad y rapidez al mundo de la información, del conocimiento y de la cultura, no por ello dejan de seguir participando y sometiéndose a los rezagos de los modelos disciplinares tradicionales. Por lo

general, sus actos se dan en los dos planos o en hibridaciones de estos, lo cual hace que las nuevas posibilidades de vida, experiencia y significación ocurran en una novedosa y más compleja plataforma de acceso al mundo altamente globalizado e informado. El flujo de información de toda índole proporcionado de manera indiscriminada y constante por los medios de comunicación, la televisión, Internet, y los dispositivos informáticos cada vez más sofisticados y al alcance de una gran parte de la población, invaden la intimidad de los hogares y las escuelas. Dadas las características de los formatos y de los recursos y artefactos que irrumpen en todas las esferas de la sociedad de la información, es evidente que cada día se eleva más su potencial educador y moldeador que, por mencionar un efecto inquietante, rompe las fronteras existentes entre el mundo adulto y el universo infantil. En estas circunstancias, los niños suelen quedar a merced de todo tipo de información y conocimiento, acrecentándose así su inmersión en las nuevas formas de comunicación y de relacionarse e interactuar virtualmente con los otros. La facilidad con que se establece hoy este tipo de relaciones hace mucho más efectiva y veloz la adaptación de las nuevas generaciones a la realidad que, además, lo hacen con mayor naturalidad.

Los niños y niñas han desarrollado de esta forma una especie de “inteligencia tecnológica” que así como les capacita para usar y desentrañar la lógica de funcionamiento de cualquier artefacto, también puede causarles algunos “efectos” y “cambios sociales y psicológicos” que pueden transformar las relaciones sociales, pues “altera nuestro funcionamiento mental, cambia nuestras concepciones básicas de conocimiento y cultura, y algo fundamental en este contexto, transforma lo que constituye aprender y lo que significa ser niño” o niña (Buckingham, 2001, pp. 58-59). Los nuevos tiempos anuncian una nueva era de la infancia, subjetivada no solo por el poder de las instituciones tradicionales, como la familia y la escuela, sino también por los adelantos y propagación irrefrenable de los medios de comunicación, la economía del consumo y la globalización, hechos que desde mediados del siglo XX permiten hablar histórica y sociológicamente de una infancia contemporánea.

Como categoría conceptual, la infancia contemporánea se define y materializa en un nuevo tipo de sujeto con una

(...) identidad descentrada que implica un sujeto de identidades cambiantes y fragmentadas, de manera que las personas no se componen de una, sino de varias y a veces de contradictorias identidades. Así el sujeto asume diferentes identidades en diferentes momentos que no se unifican alrededor de un yo coherente. (Barker, 2003, p. 42)

En síntesis, no poder unificar ni representar en una sola identidad al sujeto niño o niña, como lo sostiene Leonor Arfuch (1992), “permite desplegar una concepción no esencialista de su identidad, que enfatiza el inacabamiento”, un carácter que la hace, por consiguiente, “más apta para dar cuenta de la creciente fragmentación contemporánea (p. 22). La situación descrita contextualiza los modos en los que están ocurriendo los nuevos procesos de subjetivación de niños y niñas que, de acuerdo con los planteamientos de Foucault, nos remite al tránsito de las sociedades disciplinares a las sociedades de control, en donde se experimenta el declive o extinción las seculares instituciones de poder y el surgimiento de nuevas formas de dominación y control que produce un nuevo tipo de sujetos y de subjetividades más plurales, móviles y cambiantes. En estas circunstancias, la infancia contemporánea debe asumir un enorme desafío:

(...) la lucha por la conquista de su identidad en un contexto urbano mucho más individualizado, en el que la familia nuclear se encuentra amenazada; las crisis entre las generaciones cada día son más estrechas, y los niños, aunque cada día más dependientes en el orden social de su estructura familiar, son a la vez más precoces. (Jiménez, 2008, p. 153)

Cabe aclarar que al reconocer y experimentar los profundos y significativos cambios de los modos de ser niño o ser niña, no se puede caer en reduccionismos simplistas que podrían augurar, por ejemplo, la muerte de la infancia. Todo lo contrario, este nuevo sujeto universal y plural que se gesta y transforma en el contexto de la contemporaneidad y la globalización avasallante, lo que en verdad representa y exige de quienes se aproximan a su conocimiento,

comprensión e interacción, es que la infancia actual no es singular, sino plural; que niños y niñas poseen derechos como los tienen los adultos, y que si bien existe una diversidad y diferencia entre sí, con particularidades significativas hacia el interior del gran universo de la niñez, se asiste y participa de la construcción de una infancia contemporánea que se hace desde la complejidad, la diversidad y la pluralidad, dando lugar, además, a la incertidumbre y la sospecha. En otras palabras, esto quiere decir que no existen verdades absolutas y únicas, sino múltiples historias que en las voces de sus protagonistas nos revelan las otras caras del mundo, formas de ser y estar que con frecuencia no contemplan los tratados y lineamientos oficiales, porque son producto de un capital social y cultural distinto (Narodowsky, 1999). El nuevo y particular recorrido vital, del que precisamente dan cuenta las voces y los relatos de niños y niñas, devela la historia no oficial, donde se confrontan las incontables resistencias y contingencias que nos hablan de “la heterogeneidad de la infancia y la dificultad de condensar disímiles fenómenos y situaciones en un solo término” (p. 24).

2.2.3 Infancia invisibilizada³

La situación mundial de la infancia, según el Informe 2006 elaborado por la Unicef, sigue siendo grave. Las cifras muestran que millones de niños y niñas se encuentran sumidos en la miseria, la desesperación y el olvido. De este panorama desolador, el olvido evidencia el descuido que las autoridades y las organizaciones humanitarias han dispensado a los problemas infantiles. Ello da sustento para hablar de la “invisibilidad” a la que esta población está relegada. En los actuales momentos, términos como “niñez invisible” parecieran aludir a la inexistencia de los niños y niñas como sujetos y actores sociales. Según el Informe, su estado de invisibilización subsiste en razón de cuatro factores que confluyen y lo retroalimentan en plenos albores del siglo XXI: 1. La falta o pérdida

³“Para millones de niños y niñas, la causa principal de su invisibilidad es la vulneración de su derecho a la protección”. (Unicef. Estado mundial de la infancia. Excluidos e invisibles, 2006, p. 44).

de una identidad oficial; 2. La protección inadecuada por parte del estado de aquellos que no cuentan con una atención familiar; 3. La situación de explotación a causa de la trata o el trabajo forzado; y 4. El ascenso prematuro de funciones propias de los adultos, como el matrimonio, el trabajo peligroso o la lucha armada⁴. Estudios sociológicos, como los llevados a cabo por Ariès, aseveran que en los documentos la situación no es explícita, por lo cual la invisibilidad de la infancia a lo largo de la historia es en mayor o menor grado una constante:

(...) la antigua sociedad tradicional occidental no podía representarse bien al niño y menos aún al adolescente; la duración de la infancia se reducía al período de su mayor fragilidad, cuando la cría del hombre no puede valerle por sí misma; en cuanto podía desenvolverse físicamente se le mezclaba rápidamente con los adultos, con quienes compartía trabajos y juego. El bebé se convertía enseguida en un hombre joven sin pasar por las etapas de la juventud. (Alzate, 2003, p. 24)

Por otra parte, desde la perspectiva psicogenética se observan fases de su recorrido que demuestran lo hasta aquí afirmado: "(...) el infanticidio (Antigüedad - siglo IV); abandono (siglos IV-XIII); ambivalencia (siglos XIV-XVII); intrusión (siglo XVIII); socialización (siglos XIX – mediados del XX); ayuda (comienza a mediados del siglo XX)" (DeMause, 1991, p. 124). Podría aseverarse a la luz de estas evidencias que la niñez ha estado invisibilizada por siglos y que las transformaciones que han afectado la percepción de la infancia moderna han estado íntimamente ligados a los cambios en los modos de socialización.

⁴ Entre los afectados por estos factores se encuentran aquellos cuyos nacimientos no se inscribieron, los refugiados y desplazados, los huérfanos, los niños de la calle, los niños y niñas en centros de detención, los que se casan demasiado pronto, los que realizan trabajos peligrosos o participan en combates, y los que son víctimas de la trata y el trabajo forzoso.

2.2.4 Infancia en prisión: otro modo de invisibilización

Incursionar en el tema de la infancia en prisión es ahondar en una invisibilización de los niños y niñas aún más compleja y peligrosa, dadas las enormes y nocivas repercusiones que las condiciones restrictivas y de sometimiento carcelario tienen en la identidad y subjetividad de los niños que viven con sus madres privadas de la libertad, desde su gestación hasta los tres años de edad. Los avances teóricos al respecto son pocos, y en general, priman los estudios desarrollados por organizaciones gubernamentales y no gubernamentales que intentan visibilizar, a través de datos estadísticos, las problemáticas que azotan a esta población infantil, en especial, las relacionadas con las inhumanas condiciones de vivienda (hacinamiento), salud, alimentación, y creciente número de mujeres y de niños en prisión.

La realidad de los niños encarcelados, se analiza y reflexiona teóricamente principalmente desde la perspectiva de los derechos humanos de los niños, la conceptualización del Estado de Derecho y las consideraciones sobre el sistema carcelario, en relación con las leyes que garantizan los derechos de mujeres y niños en reclusión. En este sentido, se cuenta con documentación nacional e internacional que aborda la problemática de los derechos fundamentales de los niños y niñas, en particular, de los que se encuentran en prisión. Con base en ello, diversos investigadores coinciden en exponer que las leyes carcelarias, tanto en Colombia como a nivel mundial, abogan en primera instancia por no separar a los hijos de sus madres durante sus primeros años de edad. Ello con el propósito de que el interés superior del niño prime sobre otros intereses. Dicho interés superior del niño, proclamado por la ONU (citado por Sánchez Barrera, 2015), reclama para él amor y comprensión durante el pleno y armonioso desarrollo de su personalidad. Bajo este precepto,

siempre que sea posible, deberá crecer al amparo y bajo la responsabilidad de sus padres y, en todo caso, en un ambiente de afecto y de seguridad moral y material; salvo circunstancias excepcionales, no deberá separarse al niño de corta edad de su madre. La sociedad y las

autoridades públicas tendrán la obligación de cuidar especialmente a los niños sin familia o que carezcan de medios adecuados de subsistencia. Para el mantenimiento de los hijos de familias numerosas conviene conceder subsidios estatales o de otra índole. (p.19)

Es por ello que, en las leyes se fija un parámetro en relación con la edad de permanencia del niño junto a su madre, abogando por la importancia de mantener el vínculo filial durante los primeros años de vida del menor. No obstante, llaman la atención en el hecho que aspectos como la calidad de la permanencia del niño al interior de los establecimientos de reclusión, su desarrollo integral y su sostenimiento y crianza, entre otros, no están contemplados en la ley, dejando en evidencia un vacío en relación con los derechos de los niños (Sánchez Barrera, 2015)

Ahora bien, tal y como lo expresan Colorado Restrepo y Vergara Marín (2015) el problema relacionado con los niños que viven en las cárceles radica en que, si bien ellos no están presos, se ven obligados a vivir situaciones y circunstancias que le son propias al contexto carcelario. Por ejemplo: los niños que viven en las cárceles están en situaciones de hacinamiento; no hay un control adecuado a su crecimiento; se ven entre riñas, violencia y lenguajes inapropiados; etc. Por tal razón, se llama la atención de la necesidad de prestar especial importancia a los niños que conviven con sus madres en las cárceles.

Adicionalmente, los casos en los que las mujeres están embarazadas en la cárcel, son lactantes o viven con sus hijos en los establecimientos de reclusión necesitan condiciones y tratos especiales, tales como instalaciones adecuadas, suplementos alimenticios, cuidados médicos excepcionales y/exención de algunas tareas. Sin embargo, en muchos casos los apoyos especiales no son proporcionados (Sánchez Barrera, 2015).

En el caso específico de Colombia, es la ley 65 en su artículo 153 la que regula la situación de los niños que conviven con sus madres en las cárceles y, la que permite su permanencia en las mismas hasta los tres años de edad (Colorado Restrepo y Vergara Marín, 2015, p.6). El mismo artículo

establece que el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) coordinará con el Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario-INPEC- la atención especial a todos los niños y niñas (incluyendo a aquellos en situación de discapacidad) que se encuentran en los centros de reclusión y tendrá como atribuciones y funciones: “la custodia de los niños y niñas cuando se encuentren participando de los programas establecidos por esta entidad”; la coordinación de los programas educativos y de recreación para los niños y niñas en los lugares destinados y adecuados por la Unidad de Servicios Penitenciarios y Carcelarios (USPEC); la unidad destinará secciones especiales, para las madres con sus hijos que garanticen una adecuada interacción entre estos. (p.6-7)

Ahora bien, Delgado Gallego, González Espinel, Restrepo Prado y Guerrero Cristancho (2010) mencionan que, si bien las disposiciones legales sobre el tema tratado buscan que los derechos de los niños prevalezcan, la reflexión que debe darse es sobre sí la aplicación de la norma puede resultar contraproducente para los niños, no solo en el sentido de vivir con su madre en un lugar de reclusión, sino en repercusiones de la separación al momento que el niño cumple los tres años de edad. Portal hacen hincapié en que el “Estado, pues, está obligado a diseñar herramientas idóneas para prevenir estas dificultades y debe buscar los correctivos y las soluciones que urgen, no solo desde el ámbito legislativo sino también desde el plano real” (p. 80).

Igualmente, el Estado sigue en mora de cumplir su obligación de garantizar a las reclusas su derecho a la salud, la maternidad, el libre desarrollo de la personalidad, entre otros derechos fundamentales propios de todos los ciudadanos colombianos, y que incluso son tenidos en cuenta y promulgados por la legislación internacional.

Lo enunciado hasta el momento, ha suscitado debates que opone a quienes están a favor y a quienes están en contra de la permanencia de los menores junto a sus madres presas. Para los primeros, el principal argumento se refiere al derecho del niño a no ser separado de su madre y a la necesidad

de fortalecer el vínculo entre ambos; para los segundos, deben evitarse las consecuencias físicas, psicológicas, cognitivas y emocionales que produce el hecho de vivir en un escenario donde la agresividad, violencia, restricciones, peleas, gritos están a la orden del día, entre quienes se encuentra autores como Kalinsky y Cañete, en su análisis *La maternidad encarcelada. Un estudio de caso*, para Argentina.

En Colombia, en referencia a las mujeres gestantes, una investigación-informe del INPEC da a conocer que:

(...) en las Reclusiones de Mujeres y Establecimientos de Reclusión con pabellones para mujeres, el INPEC ha diseñado procedimientos, pautas para el desarrollo de los programas dirigidos a madres gestantes, madres lactantes y menores de tres años hijos de Internas; se han construido y adecuado 9 guarderías a nivel nacional [...] las diferentes acciones encaminadas al mejoramiento de la calidad de vida de las Internas y apoyo a través del convenio con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, en el suministro de alimentación para los menores los 365 días del año, capacitación y orientación, para el fortalecimiento del vínculo madre-hijo. (pp. 42-43)

Lo anterior da cuenta de que existen políticas desarrolladas por el INPEC y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar que tratan de suplir las necesidades de las madres gestantes, y que pretenden, además, reconocer en lo posible los derechos que tienen por su doble condición de reclusas y madres. De igual modo, ello está en consonancia con las políticas estatales que pretenden cumplir con los estándares establecidos para dicho tipo de población carcelaria, y en especial, para los menores que conviven con ellas.

Adicionalmente, la Ley 65 de 1993, Código Penitenciario y Carcelario, en su artículo 26 que trata sobre este tipo de establecimientos, señala que:

Las cárceles de mujeres son los establecimientos destinados para la detención preventiva de las mujeres procesadas. Su construcción se hará

conforme a lo establecido en el artículo 17 de la Ley 65 de 1993. Las penitenciarías de mujeres son los establecimientos destinados para el cumplimiento de la pena impuesta a mujeres condenadas. Estos establecimientos deberán contar con una infraestructura que garantice a las mujeres gestantes, sindicadas o condenadas, un adecuado desarrollo del embarazo. Igualmente, deberán contar con un ambiente propicio para madres lactantes, que propenda al correcto desarrollo psicosocial de los niños y niñas menores de tres (3) años que conviven con sus madres. El Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) en coordinación con la Unidad de Servicios Penitenciarios y Carcelarios (Uspec) establecerán las condiciones que deben cumplir los establecimientos de reclusión de mujeres con el fin de resguardar los derechos de los niños y las niñas que conviven con sus madres. El ICBF visitará por lo menos una vez al mes estos establecimientos con el fin de constatar el cumplimiento de las condiciones de atención de los niños y niñas que conviven con sus madres de acuerdo con los lineamientos establecidos para tal fin, y realizará las recomendaciones a que haya lugar.

Como se observa, la ley establece una serie de directrices que deben considerarse y desarrollarse para que los infantes que vivan en reclusión con sus madres dentro de los primeros tres años de vida, tengan las condiciones necesarias que garanticen sus derechos y, asimismo, se puedan resolver de la mejor manera los problemas que se les puedan presentar. Sin embargo, lo que plantean los informes respecto a los sitios de reclusión y las estructuras de estos en aras de satisfacer las demandas de las madres gestantes no están de acuerdo con lo planteado en la ley. El problema radica en las estructuras burocráticas de las diferentes instancias del Estado que son las encargadas de ejecutar lo que plantean las leyes que, por lo general, obstaculizan la debida administración de los centros carcelarios y el cumplimiento de las disposiciones y la salvaguarda de los derechos humanos.

El mismo informe advierte en torno a las condiciones físicas y la convivencia en reclusión de los menores y sus madres lo siguiente:

Tres de las guarderías que funcionan en el país fueron visitadas en el marco del proyecto –EPC Valledupar y reclusiones de mujeres de Bogotá y de Pereira-. Las condiciones de higiene y la dotación de tales espacios son adecuadas y se observa un interés particular de las autoridades penitenciarias por ofrecer espacios amables para las niñas y niños que permanecen en prisión con sus madres. Sin embargo, el cuidado de los niños no siempre es supervisado por trabajadores sociales y especialistas en desarrollo de los menores [...] En esta materia es fundamental tener en cuenta que, si se toma la decisión de contar con instalaciones para alojar a los menores en prisión, se deben “tomar además las medidas necesarias para garantizar el desarrollo normal de los movimientos y técnicas cognitivas de los bebés retenidos en prisión. En particular, deberían tener juegos apropiados e instalaciones deportivas dentro de la prisión y, cuando fuera posible, la oportunidad de abandonar el establecimiento y experimentar la vida ordinaria fuera de los muros. (Briceño-Donn, 2006, pp. 27-28)

Si bien los menores reclusos cuentan con algunas condiciones materiales para su proceso de desarrollo, los recursos son limitados, y en ocasiones, inexistentes, reconociéndose incluso que no tienen una adecuada asistencia de personal especializado. Respecto a procesos específicos para el desarrollo de los infantes y la existencia de los materiales necesarios para el desarrollo normal de un individuo, los hallazgos del informe también revelan que son precarios cuando no ausentes. Se evidencia que se vulneran los derechos que le son propios por ser un ciudadano en formación y por su calidad de infante que pone por encima dichos derechos sobre los de los demás.

En cuanto al niño como sujeto de derecho, en un primer momento, con la Declaración de los Derechos del Niño, aprobada por la V Asamblea de la Sociedad de Naciones el 24 de septiembre de 1924, se declaraba que a los niños se les debe dar lo mejor de lo que se tiene. Luego, la Organización de Naciones Unidas asignó en 1946 un lugar destacado a la infancia, ya que formuló una recomendación que tenía por objeto la reactualización de la Declaración del

Niño; además, promovió la creación, el 11 de diciembre, de una sección consagrada abiertamente a la atención de la infancia (UNICEF, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia). En 1948, en la celebración de dicha Asamblea General se aprobó un documento en el que se proclamaba la Declaración Universal de los Derechos del Hombre. Este hecho dio pie para que algunos promoviesen la prolongación de las discusiones mantenidas hasta ese momento con el propósito de confirmar unos derechos particulares para la infancia. La discusión se prolongó por diez años, y se centró en el debate entre la postura que defendía el establecimiento de unos derechos específicos para los niños y la que propugnaba la introducción de reglas especiales a los principios generales establecidos en la Declaración de los Derechos del Hombre.

El debate finalizó con la Declaración de los Derechos de la Infancia, la cual se adoptó en la Sesión Plenaria de la XIV Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas, el 20 de noviembre de 1959, aprobada por cierto por unanimidad, obteniendo los 78 votos de los países miembros. La Declaración comprende diez principios de carácter no vinculante para los Estados firmantes. Sin embargo, algunos países la ratificarán desde sus congresos nacionales, al registrarla como ley de obligatorio cumplimiento dentro de su territorio. Para otros países se convertirá en una referencia doctrinal internacional común sobre la que poder elaborar sus propias leyes nacionales en referencia a los derechos de los niños. Como la declaración no fue vinculante algunos países no pudieron integrarlos a su práctica legal, por tal motivo iniciaron una serie de acciones, especialmente en Europa, para que se desarrollara una convención sobre los derechos del niño, un ejemplo conocido es la propuesta que presentó la delegación de Polonia. La Organización de Naciones tomó entonces la decisión de proceder, por trámite de urgencia, a la constitución de una comisión que la preparase y redactase. El 8 de marzo de 1979 se empezó a trabajar sobre ella tomando como documento de partida el texto propuesto por la representación polaca.

La Comisión de Derechos Humanos aprobó, el 8 de marzo de 1989, el proyecto de la Convención sobre los Derechos del Niño, y la remitió a la

Asamblea a través del Consejo Económico y Social. El texto definitivo fue aprobado por los 159 Estados partes de la ONU en la 44^o sesión de la Asamblea General de las Naciones Unidas celebrada en Nueva York el 20 de noviembre de 1989. Posteriormente, fue ratificada por la mayoría de los Estados que conformaban la organización, y aprobada por el Congreso de Colombia mediante la Ley 12 de 1991.

En Colombia la incorporación de los derechos de los niños en la legislación se desarrolla a medida que se asume el carácter vinculante de la Declaración de los Derechos de la Infancia, expresado en la promulgación de la Constitución Política de 1991, en el artículo 44 donde se determina que:

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. Serán protegidos contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos. Gozarán también de los demás derechos consagrados en la Constitución, en las leyes y en los tratados internacionales ratificados por Colombia. La familia, la sociedad y el Estado tienen la obligación de asistir y proteger al niño para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos. Cualquier persona puede exigir de la autoridad competente su cumplimiento y la sanción de los infractores. Los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás” (Constitución Política de Colombia, 1994).

La concreción sobre cuáles son los derechos que se deben garantizar a los niños, las niñas y los adolescentes, aparte de los derechos de todo ciudadano, se desarrolla en la Ley 1098 de 2006. Allí se establece quiénes son los titulares de los derechos “... todas las personas menores de 18 años [...] se

entiende por niño o niña las personas entre los 0 y los 12 años, y por adolescente las personas entre 12 y 18 años de edad”.

El capítulo II de esta ley establece los derechos y las libertades que gozarán los titulares, para los sujetos de nuestra reflexión nos interesan los siguientes derechos:

Derecho a la vida con calidad y un ambiente sano. Derecho a la integridad personal: a la protección contra toda forma de maltrato o abuso cometidos por cualquier persona. Derecho a la libertad y seguridad personal. Derecho a tener una familia y a no ser separado de ella. Derecho a la custodia y cuidado personal. Derecho a los alimentos, todo lo que requiere el niño, niña o adolescente para su desarrollo integral: alimentos, vestido, habitación, educación, recreación y salud. Derecho a la salud: ninguna entidad prestadora de servicios de salud puede negarse a atender a un niño o niña. Derecho a la educación. Derecho al desarrollo integral en la primera infancia: los niños de 0 a 6 años deben ser atendidos en servicios de nutrición, ser protegidos contra peligros físicos, y tener el esquema completo de vacunación. (Ley 1098 de 2006)

Los anteriores derechos son básicos para todos los niños y adolescentes, el último derecho es fundamental para nuestra reflexión, puesto que los hijos de madres reclusas que conviven con ellas desde el nacimiento hasta los tres años de vida como lo establece la ley penitenciaria, y como se pudo establecer en varios informes institucionales y de algunas ONG. No obstante, en la mayoría de los sitios de reclusión de las madres gestantes no se cuenta con personal profesional para hacer un balance del desarrollo integral de la primera infancia, así como tampoco tienen equipos especializados para estimular, desarrollar y cuantificar los procesos de desarrollo de los infantes. En conclusión, se les estaría vulnerando sus derechos.

Además, el Título II de la Ley 1098 de 2006, en su Capítulo I, trata sobre la Garantía de Derechos y Prevención, y establece las obligaciones de la familia, la sociedad y el Estado. Para nuestro análisis dicho compromiso estaría en

cabeza de la madre, pero por estar privada de la libertad, esta obligación con los niños y niñas, que está directamente relacionado con su estancia en el sitio de reclusión, se plantea como obligaciones que debe asumir la sociedad. Estas obligaciones hacen referencia a que las organizaciones, las empresas, el comercio, los gremios, entre otros estamentos de la organización social, tienen la obligación y la responsabilidad de coadyuvar en el logro y la vigencia efectiva de los derechos de los niños. Así mismo, el que tiene la mayor responsabilidad tanto con las reclusas como con sus hijos menores de edad en el centro penitenciario es el Estado.

En este título se establecen puntualmente las obligaciones que tiene el Estado, a saber: garantizar el ejercicio de todos los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes; brindar las condiciones para el ejercicio de los derechos y prevenir su amenaza o afectación a través del diseño y la ejecución de políticas públicas sobre infancia y adolescencia; y garantizar la asignación de los recursos necesarios para el cumplimiento de las políticas públicas de niñez y adolescencia, en los niveles nacional, departamental, distrital y municipal para asegurar la prevalencia de sus derechos. Asegurar la protección y el efectivo restablecimiento de los derechos que han sido vulnerados. Para dar cuenta de las obligaciones del Estado que interesan en esta reflexión, nos fijaremos en las diferentes instituciones que intervienen en el cuidado tanto de las reclusas como de sus hijos. La Ley también establece otras obligaciones para instituciones educativas, sistema de seguridad social en salud, los medios de comunicación y otras instituciones, las cuales no son pertinentes para esta investigación. Las principales instituciones que velan por el cumplimiento de los derechos de la niñez y de las madres en las cárceles colombianas son el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) y el Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario (INPEC).

En el Capítulo II, del Título II de esta ley se introducen las medidas del restablecimiento del derecho de los niños, niñas y adolescentes que han sido vulnerados, para lo cual se constituyen medidas que desarrollarán la restitución de los derechos. Dentro de ellas tenemos las siguientes:

Obligación del restablecimiento de los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes. Es responsabilidad del Estado en su conjunto a través de las autoridades públicas, quienes están obligadas a informar, oficiar o conducir ante la policía, las defensorías de familia, las comisarías de familia o en su defecto, los inspectores de policía o las personerías municipales o distritales, a todos los niños, las niñas o los adolescentes que se encuentren en condiciones de riesgo o vulnerabilidad. Cuando esto ocurra, la autoridad competente deberá asegurarse de que el Sistema Nacional de Bienestar Familiar garantice su vinculación a los servicios sociales. (Ley 1098 de 2006)

Esta parte es importante, pues aquí se define la institución encargada de velar y restablecer, cuando haya necesidad, los derechos de los niños. En el mismo capítulo también se instauran acciones que dan cuenta del cumplimiento del derecho y las medidas que se deben tener en cuenta para el restablecimiento del derecho cuando se ha violado. Para esta reflexión ello es significativo porque explicita cómo se debe tener en cuenta el cumplimiento de los derechos de los niños, y las medidas que hay que considerar cuando se presente una violación de los derechos de los niños.

Para terminar, debemos advertir que las normas tanto internacionales como colombianas establecen con claridad que los niños y niñas y las madres de estos son sujetos de derechos. Además, plantea cuáles son esos derechos, y la forma como son vulnerados, así como la forma en que deben ser resarcidos por parte de las autoridades competentes. En síntesis, lo que hace faltan son políticas públicas para que esos derechos no sean violados, pues como lo demostraron algunos informes como los aquí referenciados, los sitios de reclusión no son los más adecuados, ni existe la presencia de personal profesional calificado para acompañar y atender debida y dignamente el desarrollo de la primera infancia en las cárceles del país.

2.2.5 Infancia, subjetividad y sociedad disciplinar

La subjetividad como producto de prácticas y discursos desarrollados en determinadas condiciones históricas, políticas, culturales y religiosas denota la capacidad de interacción de los sujetos, de relacionarse con una intencionalidad y una posibilidad de negociación. La subjetividad es el cúmulo de experiencias que los sujetos viven durante su vida y que los constituye como tales. De este modo, estos pueden asumir y hablar desde la experiencia personal de lo individual o propio, de lo colectivo, de lo alterno, lo distinto y lo otro (Martínez, 2012). Esta capacidad de constituirse a sí mismo como sujeto tiene en el lenguaje, la interacción y la interpretación los ejes sobre los que se establece la relación Sujeto-Subjetividad-Intersubjetividad. Según esto, y como lo plantea el profesor Martínez (2012), el sujeto está siempre en permanente constitución, en una experiencia diaria de ser inacabado; en él existe una interioridad, lo propiamente subjetivo, que se especifica en un discurso sobre dicha interioridad; y, por último, la subjetivación es el proceso mediante el cual el sujeto configura un tipo de subjetividad.

La subjetividad se construye pues sobre sí mismo y con relación a otros. Un ejercicio que implica una eticidad y una construcción de conocimiento para ser capaces de constituir la propia subjetividad, a través de un constante y riguroso esfuerzo humano por reconstruirse, pensarse, reevaluarse y ubicarse críticamente en el mundo y en una realidad. Ello exige tanto una autoevaluación como una continua tarea de interrogar a la verdad, indagando sobre lo que se ha dicho y se dice del sujeto mismo. En este proceso de subjetivación los discursos constituyen las subjetividades desde relaciones de poder-saber.

En este estudio, los discursos sociales que configuran al sujeto y que constituyen su subjetividad comprenden los discursos gubernamentales e institucionales sobre las infancias y la formación ciudadana de los menores de edad. En esta construcción histórica del sujeto niño o niña, producto del proceso de socialización dado en un marco social y cultural específico como la cárcel, la formación ciudadana se da en tanto el sujeto infante asume, piensa, siente y se

hace en la construcción de lo público. En este punto, la anatomopolítica cobra su importancia, en la medida en que aborda la incidencia de los discursos que condicionan y moldean la anatomía de los sujetos. En ello, los ejercicios de poder que recaen sobre el cuerpo y que provienen desde los diversos saberes y prácticas, constituyen la interacción compleja entre verdad, poder y sujeto, lo que Foucault (1998) define como “disciplina”, esto es, aquello que “fabrica cuerpos sometidos y ejercitados”, “dóciles” de una manera compleja:

La disciplina aumenta las fuerzas del cuerpo (en términos económicos de utilidad) y disminuye esas mismas fuerzas (en términos políticos de obediencia). En una palabra: disocia el poder del cuerpo; de una parte, hace de este poder una “aptitud”, una “capacidad” que trata de aumentar, y cambia por otra parte la energía, la potencia que de ello podría resultar, y la convierte en una relación de sujeción estricta. Si la explotación económica separa la fuerza y el producto del trabajo, digamos que la coerción disciplinaria establece en el cuerpo un vínculo de coacción entre una aptitud aumentada y una dominación acrecentada. (p. 142)

La prisión es una de las instituciones que aplica la disciplina de modo estricto, y funciona como un dispositivo eficaz que condiciona la configuración de subjetividad de quien está en reclusión. Este condicionamiento coercitivo y restrictivo suscita interrogantes puntuales acerca del tipo de subjetivación que se configura en los hijos de las reclusas y la manera como la prisión incide en la formación de una ciudadanía propia y de sus hijos.

La disociación del poder del cuerpo garantiza productividad y obediencia, y la potencia corporal que ello encierra se da en una red de relaciones directamente proporcionales, esto es: a mayor productividad, mayor obediencia y viceversa. Este proceso de construcción y producción de sujeto se da en tres ámbitos distintos, conectados entre sí: un sujeto de conocimiento (el cuerpo como objeto de saber), un sujeto moral (el cuerpo que obedece desde el diseño de una “voluntad” de obediencia), y un sujeto político (el cuerpo en su potencia y resistencia). La disciplina produce respectivamente tres tipos de configuración

de sujeto: sujeto epistémico, sujeto moral y sujeto político (Martínez, 2009). Estas subjetividades que se producen a partir de las prácticas sociales y los discursos dinamizados en prisión, son producto y reflejan en su máxima expresión restrictiva y dominante a la sociedad disciplinar. Por su parte, la socialización para la formación ciudadana en los menores inmersos en las prácticas penitenciarias permite avizorar y comprender las nuevas formas de control y dominación. A la anatomopolítica del cuerpo humano, sigue la biopolítica de la especie humana, “una nueva tecnología de poder” que representa “un conjunto de procesos como la proporción de los nacimientos y las defunciones, la tasa de reproducción, la fecundidad de una población”, entre otros factores y procesos (Foucault, 2000, p. 220).

Las disciplinas del cuerpo y las regulaciones de la población son los dos ejes sobre los cuales se erige y organiza el poder sobre la vida en sociedad. La prisión, por su parte, se constituye en el dispositivo y escenario singular de la formación de las subjetividades de la sociedad disciplinar que, según Foucault (2000c), establece las relaciones del cuerpo “anatómica y biológica, individualizante y especificante”, que a la postre vulnera los procesos de la vida de manera efectiva, gracias a que es un poder de gran técnica “cuya más alta función no es ya matar, sino invadir por entero la vida” (p. 169). La producción del sujeto en estas condiciones se da a partir de un circuito de innumerables relaciones paradójicas; las cuales otorgan una individualidad a cada sujeto en el marco de las disciplinas, asignándole un número, una ubicación, una verdad, una enfermedad, una locura; pero esta individualización no representa la posibilidad de una especificidad vital capaz de reconocer a un ser único e irrepetible: De esta forma, las instituciones sociales, culturales o estatales, es decir, respectivamente la familia, la escuela, o para nuestro caso, la prisión, configuran de modo masivo e individual la sujeción del cuerpo (Martínez, 2010).

Para esta indagación, el análisis de la subjetividad centra su atención en las formas como se han visto e interpretado en el devenir histórico de las reclusas sus discursos de “verdad”. Una verdad contenida en los discursos y habla de “sí

mismo” y en particular en el discurso que acompaña su visión personal sobre su “ser” ciudadano.

2.3. Subjetividades y subjetivaciones

Como se ha observado, la subjetividad es una categoría que posee un sentido y significación tan amplios y fundamentales, como difíciles de precisar o delimitar. De ahí que el estudio aproximativo de las múltiples dimensiones de las realidades en las que se dinamiza, hecho desde las ciencias sociales, destaquen tanto su valor heurístico como su potencialidad para ser relacionada con otras categorías que pueden coadyuvar en dicha tarea. Por esta razón, dado el carácter polisémico de su concepto, su definición o configuración conceptual depende en gran medida de la perspectiva disciplinar desde la que se aborda.

Así lo muestran, por ejemplo, las indagaciones que desde los campos de la psicología y la sociología⁵ definen la subjetividad según las dinámicas internas de las personas o de los grupos sociales, centrando su objeto de estudio en las características particulares de los individuos, aquellas relacionadas con sus pensamientos, sentimientos, deseos e intereses que pueden mostrarlos como seres únicos y diferenciables de los demás. Este tipo de definiciones involucran los vínculos esenciales que tiene la subjetividad con la visión o concepción específica de la realidad social de un determinado momento y contexto. Así mismo, el carácter interactivo de las relaciones que se producen entre esta y los individuos, producen subjetividad que, en sus individualidades específicas, según palabras de Pichon-Riviére (1985), son “el conjunto de percepciones,

⁵La psicología social, como resultado de disciplinas antropológicas, ofrece la comprensión de la subjetividad desde diferentes concepciones teóricas. Berger y Luckmann (1999), por ejemplo, asumen la construcción social de la realidad teniendo en cuenta la historia y la experiencia de cada sujeto puesto en escena. Por su lado, Gonzales Rey (2008), relaciona la subjetividad social e individual con la identidad, el sentido subjetivo, las zonas de sentidos y la inteligibilidad dentro de la intersubjetividad. Otros autores retoman la postura naturalista y esencialista del sujeto, como Piaget, Vigostky, Maritza Montero, Ignacio Martín-Baró, cada uno en su momento y desde su enfoque proponen un panorama de estructura, acompañamiento y construcción de subjetividades.

imágenes, sensaciones, actitudes, aspiraciones, memorias y sentimientos que impulsan y orientan el actuar de los individuos en la interacción permanente con la realidad” (como se citó en Cabrera 2011, p. 12).

En cualquier caso, los enfoques dejan ver la estrecha relación existente entre subjetividad e identidad, pues reconocerla y definirla nos remite siempre a las mismas preguntas: ¿quién soy?, y simultáneamente, ¿quiénes somos? Sin embargo, como categoría esencial de este estudio, el énfasis se pone no tanto en la identidad que, aunque hace parte de la construcción del concepto de subjetividad, no se toma en consideración, y más bien sus coordenadas de elaboración se sitúan con mayor proximidad a los aportes de la filosofía⁶ y de las ciencias sociales en general. En especial interés, centradas en el debate sobre el sujeto, la(s) subjetividad(es) y los mecanismos de subjetivación en contextos de socialización. Se toma como referente inicial y básico el marco de los cuestionamientos al sujeto moderno, hechos por Descartes a través de los conceptos de conciencia y cogito, sustanciales para la filosofía moderna.

En este sentido, a partir del célebre planteamiento cartesiano “Pienso, luego existo”, las ciencias sociales han planteado interesantes discusiones sobre la subjetividad. Es indudable que la modernidad tiene en este principio racionalista el primer golpe demoledor al predominio tutelar de las verdades y explicaciones unívocas y absolutas sobre los orígenes divinos del mundo. Las perspectivas de ver y asumir el mundo, la vida y el mismo hombre, con base en este principio, abrieron caminos para replantear y resignificar el lugar de los sujetos y sus posibilidades de ser en el contexto de la modernidad. Fueron muchos los cambios suscitados por este acontecimiento: desde las enormes transformaciones en la construcción de disciplinas científicas, nuevas prácticas aplicadas a los sujetos, el surgimiento de nuevos dispositivos públicos – educación, medicina y psiquiatría o el aparato jurídico y penal- articulados con las revoluciones políticas -inglesa, norteamericana y sobre todo francesa-; los

⁶Foucault (1999b) hace una pregunta que resulta muy pertinente respecto a lo que aquí se intenta aclarar: “¿Qué es la filosofía, sino una manera de reflexionar, no tanto sobre lo que es verdadero y lo que es falso, sino sobre nuestra relación con la verdad?” (p. 223).

cambios y avances tecnológicos y sociales en correspondencia con las organizaciones y necesidades modernas de la producción económica, que tendrá hondas repercusiones en los sujetos tanto en su dimensión individual como colectiva. Basta mencionar cómo las convicciones y fundamentos teológicos, garantes de la idea del orden dado por Dios, ceden su primacía en la explicación y justificación teológica del ser y del mundo, a los principios y perspectivas de un orden racional donde el sujeto emerge como condición y protagonista fundamentales en los cambios que acarrearía la modernidad. Este nuevo y significativo rol del sujeto que piensa y duda, evidencia procesos y atributos que a través de los cuales los sujetos son capaces de liberarse de los despotismos absolutos, como los religiosos o políticos (basta señalar la significación que en este sentido tiene la revolución francesa y sus valores de libertad e igualdad mitificadas). Hacer uso del propio entendimiento, como lo propusiera Kant⁷ en su memorable ensayo “Respuesta a la pregunta ¿Qué es la ilustración?” (1784, como se citó en Eugenio Imaz, 1994) constituye un trascendental cambio del sujeto histórico, un sujeto dueño de su lugar en el mundo y de su propio destino. Con la mayoría de edad elevada a posibilidad máxima de ser y estar en el mundo, emerge el sujeto que piensa por sí mismo, un hecho que anticipa una noción y atributo de ser racional, social y político crítico y autónomo, que colinda los predios de una ciudadanía moderna. En palabras de Marco Raúl Mejía (2004), es un momento de tránsito en el cual los individuos intentan liberarse del vasallaje de señores, reyes y verdades, moral y educativamente soportadas en los dogmas eclesiásticos:

Expresando así el paso a un individuo portador de derechos, capaz de razonar por sí mismo (...) producir conocimientos y técnica que les

⁷ Kant escribe en el prólogo a la *Crítica de la razón pura*, según los entendidos, una síntesis de lo que representa la Ilustración del siglo XVIII que, pese a las distancias en tiempo y espacio, aquilata el sentido, significación y alcances que tendría el uso de la razón en todos los ámbitos donde existiera cualquier asomo de dogmatismo, irracionalidad, despotismo o dominación social, política o religiosa: “Nuestra época es, de modo especial, la de la crítica. Todo ha de someterse a ella. Pero la religión y la legislación pretenden de ordinario escapar a la misma. La primera a causa de su santidad y la segunda a causa de su majestad. Sin embargo, al hacerlo, despiertan contra sí mismas sospechas justificadas y no pueden exigir un respeto sincero, respeto que sólo la razón concede a lo que es capaz de resistir un examen público y libre” (Kant, 2000, p. 9, como se citó en Quintás, 2000, p. 13).

garantizara un futuro mejor en la sociedad (...) Este sujeto era el sujeto moderno que comenzaba a ser contenido a través de la normatividad y de la organización de la sociedad que daba forma al poder de la época. (p. 151)

La moral se retrae sobre la propia conciencia, dando lugar a una moral subjetiva, mediante la cual el propio sujeto cambia la experiencia religiosa⁸, por otras experiencias y expresiones de religiosidad más íntimas⁹, menos tuteladas y, sobre todo, más conscientes, en las cuales reflexiona y escribe sobre sí mismo y se pre-ocupa de sí. Con esta nueva postura, el sujeto busca encontrar verdades en medio de la incertidumbre, el fragmentarismo, el pesimismo y nihilismo reinantes. Un momento decadente y crucial del sistema y modo de vida capitalistas, que de manera precisa Marshall Bergman, en su imprescindible obra *Todo lo sólido se desvanece en el aire* (1998), cataloga como “La experiencia de la Modernidad”.

Como consecuencia, la formulación moderna de las verdades ya no la hacen las ciencias ni emanan del legado religioso; ahora, estas se encuentran perfiladas por el nacimiento e incursión de un nuevo sujeto, sin esencia es cierto, pero configurante en el dominio de las formaciones históricas, sociales, políticas, culturales y económicas de su época. Reaparece un problema epistémico político que pone en el centro de los análisis la secular y larga discusión, por cerca de medio siglo, en torno a la conciencia de saberse sujetos determinados económica, cultural, política, institucional, tecnológica e ideológicamente por la sociedad (Zemelman, 2004, p.102).

El concepto de hombre universal y racional irá desapareciendo, y con ello, se socavará también la idea de sujeto kantiano fruto del yo trascendental

⁸Surgimiento de la Reforma religiosa, la libre lectura de la Biblia y la disposición a una relación con Dios que es individual, separada de las exigencias del dogma.

⁹En la literatura nace y se extiende el género de las confesiones y la autobiografía, que son géneros modernos narrativos y reflexivos de carácter subjetivo. Aunque San Agustín escribió sus confesiones en el siglo V, pero en líneas generales el rasgo dominante de las confesiones modernas es que alguien escribe sobre sí mismo, y se toma como objeto para los demás (y no para Dios).

apriorístico; se abrirán paso entonces nuevas formas desplegadas, dadas y materializadas históricamente en diversos modos de subjetivación. Esto representará un rechazo de las concepciones esencialistas, en particular, de la definición de sujeto predeterminado e inalterable, lo cual, como lo sostiene Michel Foucault, limitará este tipo de planteamientos, debido a las complejas relaciones que se establecen y que desbordan la concepción moderna. Para este filósofo, la subjetividad es por lo tanto el resultado de vivir en constante potencialidad, asumiéndose en diferentes situaciones, y esquematizado por particulares discursos y mecanismos de poder. De ahí que hable de subjetividad como construcción histórica que se manifiesta y materializa a través de prácticas de objetivación y subjetivación en las que se dan diversas formas de pensar y hacer en una época y momento particulares. Para Foucault, en pocas palabras, las subjetividades son productos de la historia y de las prácticas discursivas.

De acuerdo con lo analizado, el planteamiento fundamental de esta investigación considera las construcciones como parte de una reformulación del sujeto que se ha venido concibiendo a lo largo de la historia como resultado de enunciados, formaciones y prácticas no discursivas, determinadas en el tiempo y en el espacio. Se parte así de un individuo sujetado, atravesado y producido por la institucionalidad, que se transforma en tiempo y fuerza como elemento productivo. De otra parte, la subjetividad, según Foucault configurada por la incidencia de los mecanismos de normalización en el individuo, nos permite hacer referencia a la manera como los dispositivos de control y regulación se articulan, con el fin de producir un tipo de mentalidad y acción acorde a las condiciones históricas existentes. Estos planteamientos son muy importantes para nuestro objeto de estudio, puesto que posibilitan observar como la normalización actúa en el espacio cerrado de las instituciones, en este caso carcelarias, y toma el cuerpo del individuo recluido como lugar de intervención. Si se considera que en las sociedades disciplinarias el cuerpo es el lugar en el cual se inicia el proceso de subjetivación, es conducente afirmar que con la producción del cuerpo normalizado y su modelación se pretende establecer una vía a partir de la cual se pueda gobernar el alma del sujeto. Es de aclarar que si

bien el cuerpo es la superficie donde se imprimen las disposiciones normativas, son los mecanismos privilegiados por los dispositivos disciplinarios para gobernar y moldear el alma, la interioridad del individuo, los encargados de hacer la inscripción. Mediante este proceso de normalización, distintos elementos naturales o hechos contruidos, situados en el exterior, dejan marcas que construyen la subjetividad.

Este proceso permanente lleva a los individuos desde las imposiciones y costumbres familiares, pasando por las normativas escolares, hasta los reglamentos y leyes sociales que a la larga radican las inscripciones que dejan las disciplinas que, por supuesto, calan profundo y van más allá del cuerpo del individuo. Es en ese más allá donde se sitúa la subjetividad: un espacio imaginario ubicado en el indefinido umbral del ser sujeto, pues no se sitúa ni en el interior ni en el exterior del individuo, sino en el borde o el lindero que vincula el adentro y el afuera de manera continua. Esta situación rompe de por sí con las dicotomías tradicionales entre lo interno y lo externo, el alma y el cuerpo.

En la *Hermenéutica del sujeto* (1994), Foucault manifiesta que su interés por los modelos y procesos disciplinarios apunta a entender cómo el poder penetra y atraviesa la conciencia, grabando y moldeando formas específicas de comportamiento en el sujeto, lo que en otras palabras representa, impregnar en la mentalidad del individuo una forma de sentirse necesitado, abandonado, dependiente, lo cual se traduce en un estar a merced de quien tiene el poder y la seguridad. Por consiguiente, para Foucault¹⁰ el sujeto no es sustancia, más bien es

(...) una forma, y esta forma no es sobre todo ni siempre idéntica a sí misma. (...) Se juega, se establece respecto a uno mismo formas de relaciones diferentes. Y es precisamente la constitución histórica de estas diferentes formas de sujeto. (p. 123)

¹⁰ Entrevista a Foucault realizada por Raúl Fernet-Betancourt, Helmut Becker y Alfredo Gómez-Müller, 20 de enero de 1984. Publicada en la Revista Concordia núm. 6, 1984, pp. 99-116.

Por esta razón, afirma que su construcción teórica se circunscribe en los contornos de un escepticismo antropológico. Se comprende así que las dinámicas históricas producen sujetos, y como lo señala Foucault en su *Microfísica del Poder* (1979), ello sucede en principio en espacios muy pequeños de un momento histórico determinado, donde el poder empieza su incursión y dominación del comportamiento humano. De ahí la afirmación de que cada época forma y asume el sujeto que necesita, pues para citar un caso:

No solamente las monarquías de la época clásica han desarrollado grandes aparatos de Estado —ejército, policía, administración fiscal— sino que además en esta época se ha instaurado lo que podría ser denominada una nueva «economía» del poder, es decir, procedimientos que permiten hacer circular los efectos de poder de forma a la vez continua, ininterrumpida, adaptada, “individualizada” en el cuerpo social todo entero. (pp. 182-183)

La indagación sobre la subjetividad como producto de procesos de subjetivación y objetivación permite objetivar al sujeto inmerso y asumido en un entretelado de relaciones de saber y poder. La perspectiva foucaultiana propone analizar el tránsito de la subjetivación hacia la objetivación, ya que es en ese proceso en el que se constituye el sujeto tanto para sí como para otros. Para ello, existen tres formas de objetivación por medio de las cuales los seres humanos pueden constituirse como sujeto: en primer lugar, las epístemes, o saberes asumidos en juegos de verdad, con los cuales se asume y constituye como sujeto de conocimiento; segundo, los dispositivos de poder, son las prácticas mediante las cuales los individuos se incorporan y asumen un rol en las relaciones de poder; y en tercer lugar, las prácticas de gobierno, esto es, las prácticas que se despliegan en el mismo momento en que se da la conversión a la subjetividad. Estas últimas están ligadas de manera profunda con los actos de dominación de sí mismo y de otros, y son las que constituyen sujetos morales.

Estos procesos de objetivación y subjetivación ocurren a lo largo de la vida y tienen un carácter histórico en cuanto los individuos como sujetos hayan

experimentado la suma de sus actos desde las prácticas y las tecnologías de yo. Configura por tanto una red de complejas relaciones que alimentan la relación consigo mismo, con los otros y la de otros. Por esta razón, como lo señala Foucault (1994), estas relaciones de saber y poder “no son independientes la una de la otra; es de su desarrollo mutuo y de su lazo recíproco que surge eso que podríamos llamar “juegos de verdad (...)” (p. 1451). De ahí que el hombre en su carácter viviente y creador establece una forma de vida y de poder en su espacio.

Esta extensa construcción histórica del sujeto, afirma Foucault en *El gobierno de sí y de los otros* (2009a) es sustancial en el análisis de “las relaciones entre subjetividad y verdad y las relaciones entre gobierno de sí y gobierno de los otros” (p. 364), esto porque en este proceso de subjetivación las tecnologías del yo, a través de las cuales se manifiestan las subjetividades, permiten reconocer las diversas maneras que asumen los individuos y las colectividades para constituirse como sujetos, como por ejemplo, el sujeto dócil, sano y/o jurídico. En *Estética, ética y hermenéutica* (1999), precisamente Foucault al definir las tecnologías del yo, alude a aspectos que resaltan su importancia como:

Procedimientos, existentes sin duda en cualquier civilización, que son propuestos o prescriptos a los individuos para fijar su identidad, mantenerla o transformarla en función de un cierto número de fines, y todo ello gracias a las relaciones de dominio de sí sobre uno mismo o de conocimiento de uno por sí mismo. (p. 255)

El carácter procedimental de estas técnicas es lo que permite que el sujeto pueda analizarse, descifrarse o reconocerse, gracias a los dominios de saber y poder existentes. De ahí que una tarea imprescindible de cada época radica en modificar y fortalecer la habilidad del sujeto para subsumir su subjetividad a configuraciones ideales y específicas en relación al género, la religión, las leyes, la política, lo laboral, etc. Esta posibilidad de resumir, sintetizar o reducir la singularidad con repercusiones profundas en la consciencia de los individuos, es

lo que caracteriza al sujeto moderno que se asume como sujeto histórico capaz de romper consigo mismo y con otros. La paradójica frase de Rimbaud (como se citó en Arendt, 1998) “Je est un autre” (Yo es otro), aquel yo encierra la compleja posibilidad del sujeto moderno que puede dejar de ser él mismo para sí, con lo cual se destruye la unidad por la pluralidad, y, fragmentado, se asume la situación de abandono. Este desafiante proceso de liberación de sí mismo, como lo expresa Foucault (1994a), comprende un trascendental reto del sujeto moderno, cuya tarea

Hoy en día no es descubrir sino rehusar lo que somos. [...] Podría decirse, para concluir, que el problema a la vez político, ético, social y filosófico que se nos plantea hoy a nosotros, no es tratar de liberar al individuo del Estado y de sus instituciones, sino el de liberarnos a nosotros mismos del Estado y del tipo de individuación que está con él ligado. Tenemos que promover nuevas formas de subjetividad rechazando el tipo de individualidad que nos ha sido impuesto durante varios siglos. (p. 308)

Se entiende que la subjetividad, por ser una construcción, y dadas las múltiples situaciones y contingencias de la vida misma que la interpelan y nutren, no se da por sí, ni tiene un único modo de ser individual y colectiva, sino que se asume desde diferentes enfoques. Por este motivo, la obligación de adjudicarse un lugar frente a un discurso político, religioso, educativo, profesional, a fin de sobrevivir y actuar libremente, asumiendo actitudes de reflexión crítica para la vida, es una tarea tan decisiva como difícil.

Indagar por dónde empezar, dónde rastrear, cómo develar esa subjetividad implica indagar los discursos y sobre el cuerpo material ver lo inmaterial, para esbozar así el mapa de la vida de cada ser humano en la que su propia existencia se asume sobre la base de su subjetividad reflexiva y la de otros. Esta interacción configura el contexto donde las relaciones de poder y saber confluyen y se entretajan haciendo grietas; fisuras desde donde el sujeto puede distanciarse de sí y de los otros y asumir la diferencia, la exclusión y la individualidad.

En resumen, la perspectiva foucaultiana muestra a un sujeto cuya construcción subjetiva no es una historicidad lineal, no configura una conciencia homogénea y no se expresa en un único lenguaje y forma. Ello explica en buena parte la tendencia del sujeto epistémico tradicional a apoyarse en la razón instrumental, pues siempre busca un saber positivo para entender su realidad. Para establecer diferencias esenciales con esa postura y actitud, la búsqueda solo será clara, adecuada y eficaz cuando se comprenda y se tenga consciencia de que el sujeto mismo percibido ya no es un absoluto, sino un sistema entre otros. En la episteme tradicional el sujeto se pregunta por la realidad, mira y descarta conceptos que han sido archivados o negados por las diferentes circunstancias que suelen devenir de los acuerdos del sistema. Emerge así un sujeto desplazado, que interpreta desde esa posibilidad la realidad de los enunciados y las prácticas no discursivas con las que se ha cruzado. Por lo tanto, el desafío es repensar y asumir al sujeto como potencia vital capaz de asumirse y constituirse en prácticas de libertad y reflexiones críticas.

De este modo las posibilidades de transformación subjetiva exigen que los sujetos avizoren que no son solo sujetos sujetados, sino que tienen la posibilidad de activar sus modos de flexibilidad, cuestionando con ello, las verdades escritas e inscritas sobre sí a través de modos de objetivación que producen subjetivaciones continuas. En consecuencia, configurarse como sujetos de conocimiento, sujetos de poder y sujetos morales, demanda del sujeto desentrañar la manera como se constituyen en relación al saber y al poder, condición que, de cumplirse, da la posibilidad superarse y de actuar sobre otros, configurándose en agentes éticos. De acuerdo con estos planteamientos, la comprensión de la subjetividad exige adoptar las tres dimensiones del poder y el saber para lograr una lectura aproximativa de sus configuraciones política, epistémica y ética.

Así pues, pensar la subjetividad desde lo histórico requiere situarla en coordenadas temporales y espaciales que desbordan la modernidad, pero que conservan dispositivos de sujeción heredados de la misma. Esta "situación" (localización) es la que produce subjetividades con determinados modos de ser,

estar y presentarse al mundo. Como se ha aludido, no es posible referirse a un modo único de subjetividad, pues por emerger a partir de múltiples circunstancias es plural, polifónica, inconmensurable y abierta, características que erige y ubica al sujeto en el mundo y su realidad como potencia y posibilidad.

Reiterar, por último, que la subjetividad epistémica se comprende y visibiliza cuando el sujeto ocupe el lugar y ejerza las acciones en el proceso de atención y protección de este acontecimiento en términos de los discursos de verdad construidos sobre el mismo, desde las lógicas jurídicas y gubernamentales. Por su parte, la comprensión de la subjetividad política, encierra la superación de los individuos y su tránsito hacia sujetos políticos y "agentes sociales" (Kriger, 2010, p. 30). Sujetos conscientes de nuestra historia, con la potencialidad de decidir sobre los tiempos que nos constituyen, lo cual implica responsabilidad de nuestras acciones, "aunque no podamos' calcular ni controlar todas las consecuencias, resonancias o alcances de las mismas" (p. 30). Ello significa que la subjetividad política, a pesar de estar atravesada por las técnicas de subjetivación de las que habla Foucault (1994b), no es un resultado instrumental; porque ubican al sujeto en relaciones de poder y libertad que, en el caso de este estudio, estará dado entre lo que el cuerpo jurídico dice sobre los niños y las niñas desplazadas y lo que éstos, al igual que toda la población, puedan crear y decir sobre sí. De esta forma, se avanzará hacia la categoría de subjetividad ética, entendida como "la forma reflexiva que adopta la libertad" (p. 11), es decir, la posibilidad de proyectar la vida a partir del reconocimiento de sí y de nos-otros; o, en otras palabras, la subjetividad ética como capacidad para constituirse a sí mismo como individuo y sujeto en relación con los otros.

CAPÍTULO 3. Referentes Metodológicos

Para efectos del presente estudio se asumen algunos rasgos generalizables en cuanto a que los hechos que el investigador observa no se encuentran en la realidad física, sino que son construcciones socio-históricas y se constituyen en realidades en nuestra forma de pensar. Aunque, en el caso de estudio, los menores tienen interacciones con las madres en los patios y en los demás lugares del centro de reclusión, y estas a su vez también tienen transacciones con las demás personas que allí conviven; y de igual modo, el penal tiene interacciones con diferentes instituciones del Estado y las comunidades.

Por consiguiente, esta indagación reconoce que el conocimiento no se encuentra en el objeto, sino que es una construcción del investigador a partir de la interpretación; que lo investigado no es un objeto, sino un sujeto activo, portador de sus propios saberes con los que se debe establecer procesos dialógicos; que el investigador no es un sujeto neutral, sino que por el hecho de ser un sujeto social y cultural incide en la investigación; y por último, que el fin específico de las ciencias humanas es la interpretación de los fenómenos sociales desde la perspectiva de los mismos actores.

Como el problema que se plantea está referido a procesos que se desarrollan en la sociedad colombiana, en concordancia con ello y con el marco de fundamentación conceptual descrito, se seguirán algunas perspectivas que se han desarrollado desde la metodología cualitativa. Así, en un primer momento se caracteriza la población femenina confinada en Centro de Reclusión de Mujeres El Buen Pastor y de los funcionarios que allí laboran; luego se

desarrollan entrevistas y grupos de discusión que permiten observar las formas y representaciones sociales que tienen los actores y que influyen en el proceso de construcción de ciudadanía y en la configuración de las subjetividades en los menores.

Esta postura permitió contar con diferentes herramientas e instrumentos para la recolección, análisis e interpretación de los datos. Ello fue pertinente para responder preguntas que surgieron a lo largo de la investigación, de ahí que cada una de estas herramientas e instrumentos de las que se da cuenta en este capítulo, evidenció la pertinencia de la metodología utilizada, así como permitió corroborar los hallazgos en las diferentes fases de la investigación (Marrais y Lapan, 2004).

Para abordar la problemática planteada se usaron diferentes enfoques de entrevistas, métodos de observación investigativa, etc., que buscaron recolectar información importante en torno a las categorías de análisis. El enfoque metodológico también tuvo en cuenta que en el ámbito de la investigación en educación desde 1990 se ha discutido sobre la preeminencia de la tradición cuantitativa en la investigación educativa y los debates han señalado “que la investigación debe llevarse a un nivel más profundo en donde los temas sean sobre cuestiones de cómo se representa a los diferentes actores, cuál es la fuerza y la voz moral de cada uno de ellos” (pp. 2 y ss.). En este sentido, De Marrais y Lapan hablan del predominio en las investigaciones como la que nos ocupa, de “las diferencias de poder en las relaciones entre investigador-participante”, en donde por supuesto no se pueden pasar por alto las implicaciones “éticas” que para el investigador encierra dar toda la autonomía a los participantes en los relatos escritos. Esto es importante tratándose de dar participación a mujeres e hijos como las de nuestro estudio. En este sentido, se comparte que “Hoy en día los investigadores son conscientes de las múltiples metodologías disponibles para nuevos conocimientos de las disciplinas y los desafíos que implica el uso de cada uno de estos enfoques” (2004, pp. 2 y ss.).

Otro elemento que se ha tenido en cuenta para la elección de las metodologías usadas en este proceso de investigación se refiere a la postura que se ha desarrollado alrededor de las discusiones sobre lo que caracteriza a la crítica dentro de la investigación social. Heredada de la Escuela de Frankfurt, “plantea que debe establecerse el vínculo social y político con la construcción sociológicamente informada de la sociedad” (Wodak, 2003, pp. 18 y ss.).

Esta postura entiende que el lenguaje “es un medio de dominación y una fuerza social” que legitima las relaciones de poder social en las distintas esferas de una organización social. Aclarando que, si estas legitimaciones de las relaciones de poder no se encuentran “articuladas”, el lenguaje es un medio o instrumento “ideológico”. Por lo tanto, afirma Wodak,

(...) una explicación plenamente “crítica” del discurso requeriría por consiguiente una teorización y una descripción tanto de los procesos y las estructuras sociales que dan lugar a la producción de un texto como de las estructuras sociales y los procesos en los cuales los individuos o los grupos, en tanto que sujetos históricos, crean sentido en su interacción con textos (...). Por consiguiente, tres son los conceptos -indispensables- en todo Análisis Crítico del Discurso (ACD): el concepto de poder, el concepto de historia y el concepto de ideología. (p. 19)

Según lo planteado y desarrollado por otros investigadores, como Kress, citado por Wodak (2003), la crítica se concentra en la “economía política” de los medios de representación, al tratar de comprender la forma como valoran las sociedades los diferentes modos de representación y cómo los utilizan en sus relaciones y prácticas sociales. El aporte sustancial de Kress radica en "... comprender la formación del ser humano individual como individuo social que responde a las “fuentes de representación” que encuentra”, en donde la indagación debe orientarse

(...) hacia una reflexión sobre el contenido del currículo educativo, realizada en términos de recursos de representación y en términos de su utilización por parte de los individuos en la constante transformación de

sus subjetividades, según el proceso que habitualmente llamamos “aprendizaje”. (p. 24)

Desde esta perspectiva, todo lo humano se soporta en el discurso y es su apropiación y aplicación consciente y crítica lo que nos permite decir que existimos, esto es, somos y existimos en la medida en que tenemos la capacidad de generar discursos. Estos discursos son pues los que nos dan una o múltiples identidades, que por ser dinámicas no son estables, dado su permanente movimiento, transformación y transmutación. Este es el presupuesto fundamental que asume esta metodología apoyada en teoría social crítica del discurso, pues lo que se pretende investigar es la constitución de la ciudadanía de los menores de tres años en su mayoría concebidos en prisión y que estarán privados de la libertad hasta esa edad, como lo establece la ley penitenciaria colombiana. La interacción con la madre es fundamental para el desarrollo integral del niño, y por eso ello ha sido reconocido jurídica y epistémicamente, en la búsqueda de lograr la constitución de ciudadanía y subjetividad a partir de los discursos a los cuales están sometidos los niños y niñas en la cárcel El Buen Pastor.

La perspectiva social crítica del discurso abarca muchos aspectos de la sociedad y su cultura, por esta razón fue necesario observar que el discurso como acción social ocurre en un marco de comprensión, comunicación e interacción que a su vez son partes de estructuras y procesos socio-culturales más amplios. Desde esta mirada, al proponer el abordaje de este estudio a partir de la recuperación de discursos, nos sumerge en otro problema fundamental de las ciencias sociales y humanas que se refieren a cómo hacerlo, esto es: ¿Cómo acceder a los discursos que transitan en las cárceles? ¿Cómo recuperar los discursos de los diferentes actores que se presentan en la formación ciudadanía de los niños y niñas que se encuentran en compañía de sus madres en las cárceles colombianas?

En esta investigación se asume la metodología del Análisis Crítico del Discurso - ACD para indagar algunos fenómenos sociales relacionados con

discurso y poder. Se asume el discurso y el lenguaje en la práctica social en el contexto carcelario estudiado, con el propósito de conocer y comprender los usos que allí se les da y los hace visibles. El ACD brinda tres premisas esenciales para realizar este estudio: el primero tiene que ver con lo que entiende esta corriente por crítica, según Wodak, “como el resultado de tomar cierta distancia respecto de los datos, enmarcar éstos en lo social, adoptar explícitamente una postura política y centrarse en la autocrítica, como corresponde a un estudioso que investiga” (p. 29); la segunda es sobre la ideología, un elemento central en el ACD, pues

(...) representa un importante aspecto del establecimiento y la conservación de unas relaciones desiguales de poder (...) un interés particular en las formas en que la ideología resulta mediada por el lenguaje en una gran variedad de instituciones sociales. (p. 30)

La última premisa está relacionada con el poder, y es la que define y caracteriza el ACD, esto es,

su preocupación por el poder como condición capital de la vida social, así como sus esfuerzos por desarrollar una teoría del lenguaje que incorpore esta dimensión como una de sus premisas fundamentales. El ACD no sólo atiende a la noción relacionada con las luchas por el poder y el control, sino que también presta una detallada atención a la intertextualidad y a la recontextualización de los discursos que compiten. (p. 31)

Así, al abordar las representaciones sociales y las maneras como las expresiones discursivas influyen en la construcción de ciudadanía y de las subjetividades de los menores, el ACD nos permitió indagar las formas sociales que hay en los diferentes discursos de los actores que interactúan en nuestro campo de investigación, pues son estos los que con sus prácticas sociales intervienen e inciden en la formación ciudadana y en su subjetividad.

Para ello, se tomaron dos importantes propuestas teóricas del concepto: la primera, proveniente de *El análisis crítico del discurso* (1999) de Teun Van

Dijk, que estudia los modos en que el poder ejerce su dominio y produce desigualdad en un determinado contexto social y político, esto a través de la reproducción de las prácticas y el habla. Se destaca también en ella la resistencia como acción en contra de dicha desigualdad. La segunda, procede de los planteamientos teóricos sobre el discurso que propone Michel Foucault, principalmente, en *El orden del discurso* (1992), acerca de las relaciones de poder y saber en la producción de subjetividades. Se acude de igual modo a Norman Fairclough, quien ha trabajado estas dos perspectivas en sus estudios sobre la mercantilización del discurso público en la sociedad actual. Y aportes de autoras como Ruth Wodak (1997; 2003) y Neyla Pardo (2007; 2013) sobre la manera de abordar el ACD.

3.1 El discurso

Las dos propuestas teóricas que direccionan este estudio desde Van Dijk y Foucault, descritas en el párrafo anterior, son básicas, puesto que ambas consideran que en el discurso no siempre es explícita la manifestación del poder, y que esta se puede desentrañar en la manera como se concibe y evidencia, a través del lenguaje, la finalidad y el uso mismo del discurso como vehículo de dominación y exclusión. En este sentido, contemplan que el discurso produce y reproduce el poder, ejerciendo control sobre y desde el lenguaje y el discurso mismo. A su vez, la mirada del discurso como un orden posibilita rastrear los modos mediante los cuales el poder se ejerce y opera como relación de dominación, lo que a la postre configura unas técnicas de poder biopolítico sustanciales en la producción de subjetividades.

Pero, es de advertir, las visiones de los autores referenciados tienen diferencias que resultan también importantes en nuestro análisis. Para Van Dijk (2009), el análisis crítico del discurso se centra en el abuso de poder y la manera como se producen y reproducen los discursos, es decir, concentra la mirada en

el vehículo que permite la producción y reproducción de contenidos que afianzan el poder. Para Foucault, más allá de lo propuesto por Van Dijk, le interesa los modos y los mecanismos como los discursos producidos y reproducidos por el poder configuran o producen subjetividades, esto es, sujetos. Es más, le importa tanto el vehículo a través del cual circula el discurso como el destino final de los contenidos que expresan subjetividades. Al respecto, Pardo Abril (2013) hace algunas precisiones respecto a lo fundamental que es en la perspectiva foucaultiana la relación entre ideología y conocimiento, toda vez que a partir de ella es que el filósofo francés propone develar las diversas formas en que las ideologías agencian proyectos de sociedad:

(...) Se asume que el discurso permite reconstruir las interconexiones entre lo individual y lo colectivo, es decir, los vínculos entre la acción individual y las estructuras sociales que la condicionan, pues al tiempo que expresa posicionamientos subjetivos e intersubjetivos, influye en las formas de ser y de proceder de los individuos y las colectividades. En una primera aproximación, Foucault (1977) define el discurso como un conjunto de verdades o prácticas que se dan por supuestas y que, de manera sistemática, estructuran los objetos que son en él referenciados, al tiempo que da cuenta de las reglas que orientan la producción discursiva dentro de un determinado campo discursivo. (pp 52-53)

Estas características diferenciadoras nos remontan a una vieja discusión que marcó cambios notables en torno a los estudios de carácter lingüístico sobre lenguaje y el análisis del discurso y los que Foucault llevaba a cabo por aquella época. Precisamente, en su conferencia “La verdad y las formas jurídicas”, realizada en 1973 en Brasil, reconocía que si bien en trabajos como los de Van Dijk era “original e importante decir y mostrar que aquello que se hacía con el lenguaje —poesía, literatura, filosofía, discurso en general— obedecía a un cierto número de leyes o regularidades internas: las leyes o regularidades del lenguaje”, ese descubrimiento y énfasis lingüístico de los hechos del discurso habían sido importantes para su momento. Foucault señalaba que, a diferencia de dichos trabajos, el suyo se inspiraba en investigaciones anglo-americanas,

donde los discursos se abordaban “como juegos (games), juegos estratégicos de acción y reacción, de pregunta y respuesta, de dominación y retracción, y también de lucha” (1973, p. 7).

Foucault toma algunos referentes lingüísticos y define el discurso y el análisis del mismo como un “conjunto regular de hechos lingüísticos en determinado nivel, y polémicos y estratégicos en otro” (p. 7); este juego polémico y estratégico como forma de ver las cosas será lo distintivo de su obra. Ello resulta esencial en esta investigación, pues permite abordar las políticas públicas y el estatuto de la infancia en Colombia como “prácticas sociales” históricas, con lo cual se puede identificar y localizar el surgimiento de “nuevas formas de subjetividad”. Este enfoque da la posibilidad de observar cómo las políticas se perfeccionan y materializan en las “prácticas, jurídicas, o más precisamente, las prácticas judiciales”, que se constituyen, según Foucault, entre las más eficaces maneras de hacer emerger formas de subjetividad (p. 9).

Lo planteado por Foucault sirve a los propósitos de esta indagación, puesto que se centra ante todo en una aproximación política (y judicial) a las prácticas sociales y a su consiguiente producción de subjetividades en el contexto carcelario, uno de los últimos niveles de sometimiento, restricción y exclusión de una sociedad como la nuestra. Saber qué, cómo y en dónde se originan dichas prácticas y reconocer sus repercusiones en la configuración de subjetividades, en condiciones de encarcelamiento como las de la población infantil estudiada, permite examinar en su expresión más compleja y limitante “las relaciones de lucha y poder”. Puesto que, como lo sostiene este filósofo, la localización y aproximación crítica a este tipo de conocimiento, se logra profundizando

(...) Solamente en esas relaciones de lucha y poder, en la manera como las cosas entre sí se oponen, en la manera como se odian entre sí los hombres, luchan, procuran dominarse unos a otros, quieren ejercer relaciones de poder unos sobre otros, comprendemos en qué consiste el conocimiento. (1973, p. 22)

Con estas precisiones, esta investigación retoma el ACD desde lo lingüístico de Teun a Van Dijk, en relación con lo que autores como Norman Fairclough y Ruth Wodak aportan al respecto, para reconocer el discurso desde los distintos niveles de organización, esto es, lo lingüístico, gramático y pragmático. Niveles que ponen en evidencia las diversas formas de dominación del discurso, discriminación comunicativa u otras maneras de organización y exclusión que generan las estructuras tanto del contexto como del discurso.

La relación de Michel Foucault con la Escuela francesa de estudios del discurso, tan ligada al estructuralismo lingüístico, materialismo histórico y psicoanálisis, así como su cercanía al pensamiento nietzscheano, enriquece el análisis, permitiéndonos acceder al discurso desde la mirada crítica de las prácticas sociales en las que se despliega el juego estratégico y polémico de las relaciones de poder, sus luchas, sus resistencias, para el caso que nos atañe, las políticas públicas. Así, a la consideración de la estructura y el orden del discurso en términos lingüísticos, se suma una visión reflexiva y crítica más amplia y completa del discurso.

3.1.1. El discurso desde Van Dijk

El poder simbólico del discurso, según Van Dijk (2009), como se citó en Pardo (2007), se sustenta en gran medida en las diversas “formas y usos” que este asume en la interacción entre los individuos y los medios, hoy insospechada gracias al papel que cumplen las galopantes tecnologías en la reproducción y distribución discursiva. En esta dinámica, son los grupos dominantes quienes ponen “en circulación temas, estructuras semánticas, esquemas discursivos, estilos, recursos retóricos y otros recursos materiales y simbólicos, que se insertan en las múltiples dimensiones interaccionales del discurso” (p 45).

En *Estructuras y funciones del discurso* (1980), Van Dijk habla de las macro estructuras semánticas y la pragmática del discurso, dimensiones y niveles lingüísticos importantes en la comprensión del ACD. Las primeras

comprenden el tema y el sentido de los textos, las macro reglas que los rigen, las macro estructuras y superestructuras internas del discurso que lo organizan. Las segundas, permiten conocer los usos del discurso y de los actos del habla; las respectivas secuencias en las oraciones y en los actos del habla explican los macro actos del habla.

El tema, por lo general son varios en función de uno principal, como aspecto central de las estructuras semánticas del discurso, se identifica una vez leído o escuchado un discurso; y se constituye en una idea general que sintetiza lo esencial de lo que allí se dice. Se identifica en distintos niveles del discurso, a través de las estructuras semánticas expresadas en oraciones y en párrafos (micro estructuras) que de forma secuencial conforman una macro estructura semántica, que es “la reconstrucción teórica” que llamamos tema o asunto del discurso (Van Dijk (1980). Para el lector o escucha esto es posible porque puede identificar “el hecho empírico” desde el que los usuarios de una lengua asignan o establecen un tema o asunto a sus discursos. A veces, esto se consigue produciendo “un abstracto del discurso, el cual recoge los temas principales del texto en un resumen” (pp. 45-47).

Este hecho permite tener una especie de jerarquía de temas en donde unos son más relevantes que otros. Esto es, que puede reconocerse, por ejemplo, un tema en una oración, un párrafo, una página, un capítulo, un libro. Mediante un proceso de jerarquización y selección, el lector los ordena dentro de una estructura que contempla estructuras más grandes o macro estructuras que le permiten observar y definir, a partir del nivel global que se escoja, las características del discurso.

Las macro estructuras semánticas, por su parte, se rigen por las macro reglas, cuya función, según Van Dijk, es “transformar la información semántica”, mediante la reducción de “una secuencia de varias proposiciones a una de pocas o, incluso, a una sola proposición”. Esta reducción es necesaria para poder “comprender, almacenar y reproducir discurso” (pp. 47-48). El problema radica en que el resultado de este proceso de comprensión puede variar, pues “no todo

usuario de una lengua aplicará las reglas de la misma manera”, por este motivo Van Dijk advierte que, si bien las macro reglas tienen una naturaleza y definen principios generales para reducir la información semántica, no obstante, “Intuitivamente sabemos que cada lector oyente encontrará importantes o pertinentes diferentes aspectos del mismo texto” (p. 52).

A parte de tener una estructura y unas reglas en un sentido semántico, el discurso posee una pragmática fundamentada en los actos de habla. Son básicamente emisiones con “funciones específicas” que “se usan en contextos de comunicación e interacción sociales” para llevar a cabo “acciones”. Cada acción específica que se realiza al producir una emisión es lo que Van Dijk llama “acto de habla o acto ilocutivo” (p. 58).

La pragmática es pues la disciplina que estudia los actos del habla a través de las emisiones. En el acto comunicativo convergen los niveles señalados y sus funciones que se articulan e integran del siguiente modo: la sintaxis organiza la forma de las emisiones, es decir, da un orden a las palabras que configuran las oraciones; la semántica, por su parte, precisa el significado de las palabras y la referencia de esas oraciones y textos; mientras que la pragmática analiza su “función (o fuerza) ilocutiva como actos de habla”; esto es, relaciona “la forma, el significado y la función de oraciones o textos” con un sentido comunicativo (p. 59). Estas tareas son de suma importancia para el análisis de los discursos y las prácticas sociales objeto de estudio en esta investigación, pues estos deberán identificar y comprender los discursos desde lo lingüístico, tomando en cuenta tanto lo semántico como lo pragmático que proporcionan tanto las intenciones de los sujetos que emiten los discursos como el escenario y contexto en donde se dinamizan.

Así pues, “los actos de habla sólo pueden ser actos sociales si se llevan a cabo en un contexto comunicativo”, o “contexto pragmático” (p. 58). Este contexto es clave en el reconocimiento y comprensión del lugar o escenario en el que circula el discurso, llámese educativo, político, social o casual (cotidianidad), o carcelario. El contexto permite procesar y desentrañar lo que el

hablante quiere decir y lo que espera que el oyente entienda, o lo que el oyente sabe y el hablante quiere conocer en relación con un tema. En cualquier caso, lo sustancial es identificar y reconocer las intenciones que la interacción o el acto comunicativo conllevan, pudiendo ser de carácter imperativo, propositivo, controversial, de petición, persuasivo, etc.

Cuando hay una intención comunicativa clara, los actos del habla expresados en las emisiones conforman una secuencia de varios actos de habla que al reunirse forman el macro acto del habla. Este proceso es fundamental en el establecimiento de una comunicación eficaz, por esta razón Van Dijk hace al respecto precisiones muy importantes: ante todo que en la secuencia de actos de habla estos deben estar “linealmente conectados”, lo cual ocurre cuando “el discurso que los enlaza es linealmente coherente y –los actos de habla– satisfacen las condiciones para las secuencias” (p. 58). Para la gramática del texto o para la teoría general del discurso el macro acto del habla es clave, puesto que nos remite a las funciones globales de un determinado discurso.

Así, en todo acto de habla donde están presentes órdenes o imperativos, siempre existen diferencias de poder y autoridad. Este aspecto es relevante pues, como lo destaca Van Dijk (1999), en todos los niveles del discurso se encuentran “huellas del contexto” en las que las características sociales de los participantes juegan un rol fundamental como “género”, “clase”, “etnicidad”, “edad”, “origen”, y “posición” u otras formas de pertenencia grupal. Ahora bien, dado que los contextos sociales por lo general son dinámicos y que, como usuarios de una lengua, los sujetos “obedecen pasivamente a la estructura de grupo, sociedad o cultura; el discurso y los usuarios tienen una relación dialéctica en el contexto” (Sánchez, 2004, p. 34).

Estos fundamentos lingüísticos permiten observar la composición de los discursos educativos, familiares, así como los más especializados como el jurídico, desde sus temas, estructuras, reglas, las maneras de emitirse y de perfilar las funciones de estos. En el caso de la población analizada brinda la posibilidad de reconocer, en principio, el discurso oficial desde su forma y

estructura, para de este modo establecer sus posibles sentidos. En otras palabras, el análisis crítico del discurso es el que hace posible conocer y comprender el papel que juegan las estructuras, estrategias u otras propiedades del texto y de la interacción verbal en los modos de reproducción del poder y el saber, es decir, el papel del discurso en la reproducción de la dominación y la desigualdad. Es a través de los múltiples usos y sentidos que el lenguaje asume y se expresa en los particulares discursos que se generan en los diversos contextos sociales, como se configuran las prácticas sociales. En ello interviene lo cognitivo, cultural y comunicativo, dimensiones mediante las cuales un sector, grupo o actor ejerce poder y saber sobre otros (Pardo, 2013).

3.1.2 El discurso desde Michel Foucault

En *El orden del discurso* (1992), texto con el que Foucault inaugura su cátedra en el Colegio de Francia en París, en 1970, plantea una hipótesis inicial que contempla aspectos y características sustanciales del ACD, a saber:

(...) en toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seccionada y redistribuida por un cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar los poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad. (1992, p. 5)

El filósofo francés describe aquí algunos procedimientos de exclusión que se manejan en el discurso, como son la prohibición, separación, oposición verdad y falsedad. Estos procedimientos se desarrollan en distintos niveles: en la prohibición, por ejemplo, sostiene que el discurso no puede decirlo todo, y que no todos tienen derecho a hablar de cualquier cosa; dándose así origen a los tabúes, rituales, privilegios, que refuerzan en el discurso la prohibición y que anidan el interés de controlar el deseo. De esta forma, para Foucault, por más insignificante que parezca el discurso, “las prohibiciones que recaen sobre él, revelan muy pronto, rápidamente su vinculación con el deseo y el poder” (p. 6).

En una segunda forma, relacionada con la exclusión, separación y rechazo, establece un tipo de verdad a partir de la oposición razón y locura: acepta la verdad del sabio y rechaza el discurso del loco. Esto significa que el discurso configura una verdad cerrada que se apoya en círculos, en los cuales las instituciones legitiman el saber de la razón diferenciado de la locura. Se infiere como consecuencia, que el saber se va constituyendo en una propiedad a la que no todos acceden.

En un tercer tipo de exclusión, la oposición verdadero y falso, Foucault llama la atención sobre lo importante que es saber a través de nuestros discursos y en todo momento “cuál ha sido y cuál es (...) esa voluntad de verdad que ha atravesado tantos siglos nuestra historia o cuál es en su forma general el tipo de separación que rige nuestra voluntad de saber” (p. 9). Este proceso de esta separación histórica que ha moldeado nuestra voluntad de saber ha excluido otros discursos considerados falsos. De esta forma, las voluntades de saber han ido y van configurando las separaciones entre lo verdadero y lo falso, apoyándose en las instituciones, entre las que Foucault señala de manera enfática la pedagogía, los sistemas de libros, la edición, las bibliotecas, las sociedades de sabios, los laboratorios y centros de investigación, entes que dan fundamento científico desde diversos y distintos niveles del conocimiento.

De estos tres tipos de exclusión, “la palabra prohibida, la separación de la locura y la voluntad de verdad” (p. 11), Foucault profundiza con mayor interés en la voluntad de verdad, por contener esta los otros dos tipos de exclusión. Aunque, como Foucault lo advierte, es de la que menos se habla, esto porque responde en apariencia a un deseo y a un poder, lo cual muestra a la voluntad de verdad como una máquina de exclusión. De todas formas, destaca de estos procedimientos externos aquella parte del discurso en el que se manifiesta, explícita o implícitamente, el poder y el deseo.

Dado que los discursos ejercen su propio control, Foucault intuye otro tipo de procedimientos que son internos y en donde emerge el concepto de disciplina. Aquí el discurso depende del saber y de la verdad que la disciplina ha

configurado en su diferenciación y separación con la locura, lo cual representa las prohibiciones del discurso. Surge entonces lo que Foucault denomina “un principio de control de la producción del discurso”, que “fija límites” a través del “juego de una identidad” y de una “actualización permanente de las reglas” (p. 22).

Esta situación da pie a un tercer grupo de procedimientos de control, aquellos que en apariencia no buscan dominar los poderes que encierran los mismos discursos, sino

(...) determinar las condiciones de su utilización, de imponer a los individuos que lo dicen un cierto número de reglas y no permitir de esta forma el acceso a ellos a todo el mundo. Ese es el concepto de enrarecimiento donde nadie entra en el discurso si no satisface ciertas exigencias o si no está de entrada calificado para hacerlo. (pp. 22-23)

Son ejemplo de ello el discurso tecnológico, político, cultural, médico, religioso, filosófico, a los cuales Foucault llama doctrinas. Sobre la base de estos planteamientos nos habla de la adecuación social del discurso, una forma de poner en circulación, posicionar y a la postre imponer los diversos discursos. La educación, por ejemplo, es un dispositivo o instrumento institucional mediante el cual los individuos acceden a cualquier tipo de discurso. El papel y las funciones que la educación cumplen en nuestra sociedad, como escenario de socialización, producción, reproducción, distribución, difusión de saber y poder, pero sobre todo de exclusión, aceptación, rechazo (prohibición o autorización), en todo aquello que “permite” o “impide” como vehículo de control, responde a las directrices que le marcan “las distancias, las oposiciones y las luchas sociales”. De ahí que Foucault concluya que “Todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican” (p. 27). Es decir, la educación es también un discurso que puede ser analizado desde las consideraciones foucaultianas.

La develación y comprensión de este y de cualquier otro discurso exige por lo menos tres decisiones frente a las cuales el pensamiento hoy se resiste:

“1. Poner en duda nuestra voluntad de verdad, 2. Restituir al discurso su carácter de acontecimiento. 3. Levantar finalmente la soberanía del significante” (p. 32).

Se infiere por consiguiente que el análisis crítico del discurso educativo es complejo y que su realización encierra ciertas exigencias tanto teóricas y prácticas como metodológicas. Foucault allana el camino y fija cuatro principios fundamentales para llevar a cabo esta tarea: “trastocación” o alteración, “discontinuidad”, “especificidad” y “exterioridad”. Señala a su vez cuatro nociones básicas que se deben tener en cuenta como reguladoras del análisis: “acontecimiento”, “serie”, “regularidad” y “condición de posibilidad”; en donde, además, se deben considerar estas oposiciones: “acontecimiento” a “creación”, “serie” a “unidad”, “regularidad” a “originalidad” y “condición de posibilidad” a “significación” (pp. 32-34).

La perspectiva y noción de historia propuesta por Foucault tienen significativas diferencias con las que en su momento existían. Para nuestra investigación, estos presupuestos teóricos y metodológicos tuvieron por lo mismo una importante trascendencia, pues permitieron comprender y asumir de distinta forma la historia del maestro colombiano; pero, sobre todo, develar y reconocer el discurso que ha prevalecido y posibilitado que ese maestro exista tal como es hoy, a partir de dos análisis imprescindibles y claros: el crítico y el genealógico.

En el crítico, por una parte, destaca la utilidad del principio de trastocamiento, puesto que a través de él se deslindan

(...) las formas de exclusión, de delimitación, de apropiación, a las que aludía anteriormente; (con lo cual) muestra cómo se han formado, para responder a qué necesidades, cómo se han modificado y desplazado, qué coacción han ejercido efectivamente, en qué medida se han alterado” (p.38)

Por su parte, con el análisis genealógico del discurso, que combina los otros tres principios, se indaga “cómo se han formado, por medio, a pesar o con

el apoyo de esos sistemas de coacción, de las series de los discursos; cuál ha sido la norma específica de cada una y cuáles sus condiciones de aparición, de crecimiento, de variación” (p. 38).

Así, mientras la crítica se encarga de analizar los procesos de enrarecimiento, al igual que el reagrupamiento y unificación de los discursos; la genealogía examina la dispersión, discontinuidad y regularidad de su formación. Foucault señala que estos dos análisis se interrelacionan, y por lo tanto se efectúan de manera conjunta. Es decir, como lo expresa categóricamente:

(...) no hay, por una parte, las formas de rechazo, de la exclusión, del reagrupamiento o de la atribución; y después, por otra parte, a un nivel más profundo, el brote espontáneo de los discursos que, inmediatamente antes o después de su manifestación, se encuentran sometidos a la selección y al control. (p. 41)

Resulta así pertinente la manera como resume lo qué es el análisis crítico y el genealógico como sustento primordial del análisis crítico del discurso:

La parte crítica del análisis se refiere a los sistemas de desarrollo del discurso: intenta señalar, cercar, esos principios de libramiento, de exclusión, de rareza del discurso. Digamos, para jugar con las palabras, que practica una desenvoltura aplicada. La parte genealógica se refiere por el contrario a las series de la formación efectiva del discurso: intenta captarlo en su poder de afirmación, y entiendo por esto no un poder que se opondría al de negar, sino el poder de constituir dominios de objetos, a propósito de los cuales se podría afirmar o negar proposiciones verdaderas o falsas. Llamemos positivities esos dominios de objetos y digamos, para jugar una segunda vez con las palabras, que, si el estilo crítico es el de la envoltura estudiosa, el humor genealógico será el de un positivismo alegre. (pp. 43-44)

3.2 El discurso como apuesta teórica interdisciplinar

De acuerdo con lo expuesto, es clara la importancia y complejidad metodológica que en este trabajo tiene considerar, para el logro de sus objetivos de investigación, estas dos concepciones epistémicas del discurso, esto es, los enfoques de los dos autores referenciados que, además, implica una propuesta particular de producción de subjetividad en Colombia. Ello envuelve, como se ha planteado, comprender y asumir el discurso desde una corriente lingüística como la propuesta por van Dijk, donde se sopesa ante todo la estructura gramatical, semántica y pragmática del discurso, y a su vez, apropiarse del discurso desde una perspectiva diferente apoyada en el examen y cuestionamiento críticos de las relaciones de poder y saber que se suscitan en la producción de subjetividad.

Esta imbricación epistémica y metodológica nos permitió dar un enfoque interdisciplinar significativo a este estudio, que por ejemplo exigió, por parte de la investigadora, tomar una posición política fundamentada, y, desde allí, analizar el papel del discurso en relación con la reproducción del poder y la dominación. Ello representò, en últimas, reconocer y ejercer el discurso propio y el de los actores analizados en esta indagación como una producción de subjetividad que contempla posibles aperturas de resistencia a una realidad de sometimiento, exclusión, injusticia y desigualdad.

De esta manera, los desarrollos conceptuales de los autores interesados en el análisis crítico del discurso (ACD) como método de investigación cualitativa, fueron y son importantes en las discusiones y posturas teóricas que orientan el análisis y profundización del tema de estudio y comprensión que nos concierne aquí. Por este motivo, es indispensable definir algunos conceptos claves del ACD y de la apropiación metodológica aquí implicados que configuran los marcos de referencia estimados.

En cuanto al ACD, tomando como referente a Van Dijk (1999), se entiende que es un tipo de investigación analítica sobre el discurso que examina los

modos en que se manifiesta, practica, reproduce, y en ocasiones, se combate, a través de los textos discursivos y el habla en contextos sociales y políticos determinados, donde suelen darse “el abuso del poder social, el dominio y la desigualdad” en la actualidad (p. 23).

Por su parte, para Fairclough y Wodak (1997) el ACD analiza el lenguaje como práctica social, por lo que es primordial en ello el contexto en el cual se hace uso del lenguaje (Wodak, 2000). Desde este enfoque de la lingüística crítica (LC en adelante), el ACD considera como unidad básica de la comunicación el texto discursivo, interesándose en particular en las relaciones entre lenguaje y poder que se materializan y dinamizan en los discursos institucionales, políticos, de género y mediáticos, en los cuales están veladas o visibles las relaciones de dominación, lucha y conflicto (Wodak y Meyer, 2003). En este sentido, la LC y el ACD hacen posible identificar y analizar “las relaciones de sometimiento, discriminación, poder y control, tal como se manifiestan a través del lenguaje” sea que se encuentren “opacas o transparentes”. Es decir, a partir de estos presupuestos disciplinares se puede “investigar de forma crítica la desigualdad social tal como viene expresada, señalada, constituida, legitimada, etcétera, por los usos del lenguaje”, esto es, en y desde el discurso mismo (Wodak y Meyer, 2003, p.19).

Cabe mencionar que el desarrollo del ACD tuvo sus correspondientes equivalencias en los trabajos “críticos” de la psicología y de las ciencias sociales desarrollados hacia los primeros años de la década del setenta, en los cuales se dio una reacción contra los paradigmas formales dominantes en esta época. Fue sin duda una clara y diferente manera o perspectiva de teorizar, analizar y aplicar en las investigaciones que se adelantaron para entonces (Van Dijk, 1999). En los años noventa, gracias a los estudiosos del ACD realizados por Teun Van Dijk, Norman Fairclough, GuntherKress, Theo Van Leeuwen y Ruth Wodak, se confrontan y dilucidan las teorías y métodos de análisis del discurso. Estos teóricos permitieron presentar y revisar diversos enfoques que distinguen las diferentes tendencias hoy existentes.

Con los años, ello configuró un paradigma en el campo de la lingüística de hondas repercusiones en las ciencias sociales, que generó diversos puntos de vista tanto teóricos como empíricos, al igual que una gran variedad de instrumentos y métodos lingüísticos de análisis del discurso. Gracias a los aportes de estos estudiosos no solo se logra avanzar en el marco analítico de las investigaciones en torno a la relación entre lenguaje y poder, sino, además, “en el descubrimiento de la naturaleza discursiva de gran parte de los cambios sociales y culturales contemporáneos” (Wodak y Meyer, 2003, p. 25).

Ello ha contribuido a que el análisis del discurso, la elaboración teórica, la descripción y la explicación de los temas relacionados con las problemáticas de los discursos y las prácticas sociales se hayan situado en una importante perspectiva sociopolítica de análisis. El discurso se ha posicionado en un espacio de reflexión en la vida política de la sociedad contemporánea, privada y pública, que aborda y asume los hallazgos desde una lectura crítica de las decisiones y prácticas administrativas y gubernamentales (Van Dijk, 1999). Cada vez, con mayor frecuencia, solvencia y solidaridad, como lo expresa este autor, los investigadores críticos se ponen del lado de los grupos y gentes socialmente débiles y sometidos por el poder. De esta manera, el ACD, como herramienta epistémica y metodológica de la investigación, ha dotado “de poder a quienes carecen de él, con el fin de ampliar el marco de justicia y la igualdad social (p. 24). Ser investigador “crítico” hoy, desde el enfoque propuesto por Van Dijk (1999), significa por tanto comprender, interiorizar y ejercer la crítica asumiendo posiciones, actitudes y acciones claras y decididas frente a los asuntos sociales y políticos que aquejan a la sociedad.

Como se deduce de lo planteado, el ACD no solo se ocupa de teorías y paradigmas críticos, sino también se aproxima al estudio de problemas sociales y asuntos políticos donde debe confrontarse con aproximaciones “acríticas” en el análisis del discurso. En este sentido, se asumió el mundo real de los problemas sociales y de la desigualdad abarcando otras miradas que favorecieron la multidisciplinariedad de la investigación actual. Por otra parte, muchas tendencias del análisis del discurso son teóricas o descriptivas, y por lo

general, brevemente explicativas. La perspectiva del ACD, por el contrario, hace necesaria una aproximación “funcional” que explique el uso y sentido del lenguaje y del discurso. Los aportes del ACD ha cimentado así las bases para aplicaciones de orden investigativo, al ayudar a la comprensión global y crítica, entre otras situaciones, de las relaciones entre discurso y sociedad, de la reproducción del poder social y la desigualdad, así como de la resistencia a sus condicionamientos opresores y limitantes (Van Dijk, 1999).

El ACD tiene diversas perspectivas teóricas y metodológicas de investigación, y entre algunas de ellas se encuentran afinidades y cercanías en cuanto a los marcos conceptuales y teóricos que permiten plantear la discusión sobre el modo en el que surgen y se despliegan estructuras específicas del discurso que favorecen la reproducción del dominio social. En razón de esta situación, las investigaciones suelen presentar concepciones de poder, dominio, hegemonía, ideología, clase, género, intereses, reproducción, instituciones, estructura social, y otros términos que son propios del discurso contemporáneo (Van Dijk, 1999). Por lo general, los grupos o institución es socialmente poderosos tienen cierto acceso exclusivo a uno o más tipos de discurso público, y asimismo, ejercen control sobre ellos. Así, quienes ostentan mayor poder gozan de mayor control sobre los discursos más influyentes, por lo cual una de las tareas del ACD es desentrañar en el entretejido de relaciones sociales las que legitiman y dinamizan las formas de dicho poder.

De acuerdo con lo anterior, esta investigación abordó el discurso desde la complejidad de los acontecimientos y emisiones comunicativos descritos, identificando y definiendo el acceso al discurso y su control según el contexto y las estructuras propias del texto (Van Dijk, 1999). Entendió que en este control del texto y del contexto se da el primer tipo de poder asentado en el discurso y que, en relación con la categoría de ciudadanía, ello debe analizarse desde la perspectiva aquí planteada. Ello estuvo en correspondencia con lo que Duranti y Goodwin, (1992), y Van Dijk (1999), definen como contexto, esto es: “... la estructura (mentalmente representada) de aquellas propiedades de la situación social que son relevantes para la producción y comprensión del discurso” (p. 27).

El contexto comprendió una definición global de la situación, el control de una o más de las categorías mencionadas, por ejemplo, conocer el lugar y el tiempo del acto comunicativo; reconocer los participantes, sus roles, los conocimientos o actitudes que podrán o deberán tener o no tener (Van Dijk, 1999, p. 6). Estos aspectos y elementos del contexto fueron referentes imprescindibles para analizar y comprender los discursos, y evidencian el carácter histórico de los mismos. De este modo, el ACD agrupa y denomina a estos factores extralingüísticos “cultura, sociedad e ideología”. La amplitud y trascendencia de la noción de contexto es pues indiscutible, puesto que de manera implícita o explícita “incluye elementos socio psicológicos, políticos e ideológicos, y, por tanto, postula un procedimiento interdisciplinar” (Wodak y Meyer 2003, p. 37) cuya riqueza de sentidos y significados es diversa y por lo general difusa.

Acceder a las estructuras del texto y del habla, y por esa vía a las formas de control de un grupo permitió conocer el ejercicio del poder y de dominación que realizan los sujetos y las instituciones. De ahí que fue factible observar cómo los miembros de grupos poderosos, por ejemplo, deciden sobre la forma, los géneros del discurso o actos del habla en una situación concreta. Ahora bien, todo discurso y comunicación dependen de quién controla los temas y los cambios de tema (macro estructuras semánticas); sin embargo, el habla y el texto en sí mismos no abarcan ni asumen de forma directa todas las acciones de poder entre grupos, siendo el contexto siempre el que influye en tales relaciones (Van Dijk, 1999).

De acuerdo con estas precisiones, el reconocimiento y caracterización de las estructuras del texto y del habla en un contexto determinado deben tener siempre presente la relación discurso-poder que discurso y contexto envuelven. En el caso de esta indagación, ello se evidenció al entender que la política educativa es un discurso que incluye las categorías señaladas y que por lo mismo posibilitan en últimas su análisis.

Se sumaron a los procedimientos y elementos que aportaron Van Dijk (1999) y Wodak (2003) para el análisis de datos, los aportes de Fairclough y Wodak que permitieron encontrar el significado en un ámbito particular de la práctica social desde una perspectiva también particular, que es transversal en términos metodológicos. A través de ella, y como lo indica Melucci (2001), se pudieron recuperar los discursos en cuestión mediante la reflexión sobre los saberes que circulaban explícita e implícitamente en las instituciones penitenciarias, trascendiendo más allá de lo social, esto es, al proceso de hipersocialización que captura o excluye otro tipo de saberes, que pueden brindar otras maneras de comprender y dar sentido a la realidad. De acuerdo con este autor, ello fue posible al considerar que, en toda narración, ante todo, nos relatamos a nosotros mismos y nos relatamos nosotros mismos; y que luego, relatamos a los otros y relatamos los otros. Esta primera división de las formas de narración indica que “el discurso se desenvuelve siempre en la dinámica yo-otro”, y que esta “naturaleza relacional” no se puede pasar por alto (p. 96).

Lo anterior significa que todo lo humano se sostiene en el discurso y que existimos en la medida en que podemos decirlo, esto es, en que somos capaces de emitir o enunciar discursos. A través de estos nos damos una o múltiples identidades que son inestables, volubles, porque están en permanente movimiento, cambio, transformación y transmutación.

La recuperación de discursos en esta investigación, según lo expuesto, se planteó a partir de dos interrogantes sobre cómo hacerlo: ¿Cómo acceder a los discursos que se dinamizan en las cárceles? ¿Cómo recuperar los discursos de los diferentes actores que se presentan en la formación ciudadana de los niños y niñas que se encuentran en las cárceles colombianas, en compañía de sus madres?

El enfoque metodológico abordado tomó distancia de las posturas positivistas que consideran que la realidad humana es natural y las ciencias sobre lo humano deterministas; y más bien que el conocimiento del objeto lo construye el investigador a partir de la observación e interpretación; que ese

objeto de estudio es un sujeto activo cambiante, con saberes propios y con quien se debe establecer procesos dialógicos; que el investigador, por ser un sujeto social y cultural participativo, no es un sujeto neutral y que por lo tanto su apreciación, actitud y actuar pueden incidir en la investigación, y, por último, que la interpretación de los fenómenos sociales toma en cuenta la perspectiva de los mismos actores. El análisis crítico del discurso asumido, así como los instrumentos empleados, permitieron abordar y recuperar los discursos de los sujetos que dentro del contexto carcelario se relacionan con los niños, considerando los parámetros gubernamentales e institucionales desde los cuales actúan (normas, reglamentos, acuerdos y procedimientos legales). Un referente de investigación de esta clase lo brindó Soler (2009), quien mediante el ACD analiza ciertos documentos de política pública. Según este autor, con base en este análisis se puede articular de modo sistemático las estructuras del discurso con las estructuras ideológicas. Con ello se identifica y explica qué estructuras o significados discursivos permiten hablar de inferencias ideológicas, las cuales, a su vez, pueden configurar una sociedad más y mejor informada, esto es, con mejores criterios y argumentos para la acción. Soler propone para ello analizar tres tipos de documentos en tres niveles distintos: nivel mundial, ámbito regional y orden nacional. Además, pide centrar el análisis en los preámbulos de los documentos, esto es, en los objetivos, las misiones y las visiones, dado que allí se halla el espíritu de los documentos. Soler aplica una estrategia generalizada llamada saturación positiva del concepto que produce una ideología.

Esta apropiación metodológica se definió y comprendió en el marco de referencia del ACD como tipo de investigación analítica sobre el discurso que ante todo estudia “el modo en el que el abuso del poder social, el dominio y la desigualdad son practicados, reproducidos, y ocasionalmente combatidos por los textos y el habla en el contexto social y político (Van Dijk, 1999, p. 23). El abordaje analítico de la relación lenguaje y poder, acude aquí a la lingüística crítica que examina el texto discursivo como unidad básica de la comunicación. En el caso que nos atañe, ello se concentró específicamente en los discursos

institucionales políticos que son los que reflejan las relaciones de lucha y conflicto (Wodak y Meyer, 2003). El bagaje crítico y multidisciplinar alcanzado por ACD brindó la posibilidad de explicar y elaborar los marcos analíticos dentro de los cuales esa relación entre lenguaje y poder puede ser rastreada y reconocida con base “en el descubrimiento de la naturaleza discursiva” que, como en otros campos de la sociedad en donde se han dado “cambios sociales y culturales contemporáneos”, puede dar cuenta de los que ocurren en un escenario concreto y en un momento determinado como el carcelario (p. 25).

En este sentido, los investigadores sociales y en particular los educativos tienen en aquí una posibilidad de comprometerse y ser útiles a través de sus prácticas en los procesos de cambio político y social que pueden generar resistencia contra el dominio social y la desigualdad. Esto porque el ACD puede “dotar de poder a quienes carecen de él, con el fin de ampliar el marco de justicia y la igualdad social” (Van Dijk, 1999, p. 24).

Desde esta perspectiva metodológica este estudio siguió cuatro pasos de ACD que guardan cercanía con los propuestos por Pardo (2013): el primero, comprendió el reconocimiento del fenómeno sociocultural y la apropiación del corpus de discursos y prácticas sociales (qué piensan, reiteran u omiten los miembros del ámbito carcelario en torno a los temas importantes para la comunidad); qué tipo de valores comunes se proponen; qué interpretan y asumen como comunitario. Segundo, el análisis y sistematización del corpus que dio cuenta de los hechos a través de expresiones o palabras clave que representaban y definían sus asuntos más importantes (asociaciones semánticas o categorizaciones de la realidad representada). El tercer paso, el análisis propiamente cualitativo, según las técnicas lingüísticas y el análisis cultural del discurso y que hizo factible identificar redes semánticas, esquemas conceptuales, modelos culturales que hacen parte de realidades complejas y dinámicas carcelarias. Por último, el análisis en perspectiva social, cultural y cognitiva que permitió analizar e interpretar modelos y representaciones, así como la elaboración de resultados interpretativos-críticos que dilucidaron la

unidad analizada para su interpretación-crítica. De este modo, como lo plantea Pardo, se pudo verificar

(...) en la coincidencia entre el saber colectivo, implícito e inconsciente de las comunidades que construyen el saber social como discurso y lo que se devela en la investigación, punto de referencia para el reconocimiento de condiciones de desigualdad, control social y, en general, el desentrañamiento de crisis socioculturales configuradas en el discurso. (pp. 91-92)

El instrumento utilizado en la identificación y recuperación de los discursos y prácticas de formación de ciudadanía desplegadas en la configuración de la subjetividad de las infancias de 0 a 3 años en el contexto penitenciario colombiano, contempló los siguientes aspectos y procedimientos específicos:

a. Definición del documento o corpus a analizar: descripción del discurso escrito o de los documentos que se refieren al procedimiento político de legislación o política pública, y que estaban relacionados con la normatividad vigente que regulaba los espacios penitenciarios colombianos. Este corpus discursivo se sometió a análisis e interpretación.

b. Unidad de análisis: el segmento o fragmento del corpus seleccionado, clasificado y diferenciado para su correspondiente análisis.

c. Enunciado discursivo: el segmento textual separado del documento que contiene citas directas y reveladoras sobre las categorías ciudadanía, infancia y subjetividad, así como las relacionadas con otros conceptos que emergen en el mismo régimen de enunciación. Para obtenerlo se efectuó una rigurosa lectura inferencial de cada documento, a partir de la cual se subrayaron los contenidos específicos pertinentes acerca del tema.

d. Marcaciones discursivas: las oraciones que acentúan y definen, en contexto, el contenido/significado de ciudadanía, infancia y subjetividad.

e. Tópicos conceptuales: productos conceptuales del análisis de los enunciados y las marcaciones que se referían a la idea de ciudadanía, infancia y subjetividad.

f. Tendencia teórica (Configuración de Subjetividad): un proceso fundamental pues, dado el enfoque metodológico cualitativo de este estudio, aquí se obtuvo el producto del análisis hermenéutico. Esta explicación de las interpretaciones fue el aporte central de la investigación, pues dio a conocer tanto las decisiones epistemológicas reflejadas y develadas en los discursos que orientan “la vida de las penitenciarías” como las normatividades que se aplican entre ciudadanía e infancia en el proceso de configuración de las subjetividades.

3.2.1 Proceso de Análisis Discursivo (Deductivo – Analítico)

El proceso de análisis discursivo abordado, se puede apreciar en el siguiente esquema:



Esquema 1. Proceso de Análisis Discursivo: deductivo - analítico.
Fuente: Elaboración propia basado en Wodak & Meyer (2003)

Como bien exponen Wodak & Meyer (2003), en la investigación social es posible definir una diferencia entre los métodos de extracción y los de evaluación, lo cual quiere decir que el discurso, en sus formas de análisis permite “toma de muestras”, abriendo amplias posibilidades para el estudio de prácticas discursivas, donde se busca evidenciar, explicitar, mostrar los contenidos específicos, de significado y realidad, cuyo ejercicio de deducción y análisis arroja las decisiones epistemológicas, para nuestro caso relacionadas con ciudadanía e infancia en la configuración de las subjetividades.

El ACD, como se indicó, considera un fuerte anclaje teórico que comprende las perspectivas microsociológicas y las teorías de sociedad y poder desarrolladas por Foucault. De este modo, mediante un ejercicio deductivo-analítico es posible reconocer y visibilizar las materializaciones discursivas

respecto a la categoría de ciudadanía la cual, en esta propuesta metodológica y analítica del discurso, se ha denominado tendencia teórica. Comprendiendo la integralidad del análisis y la necesidad de vincular los discursos procesados con las categorías acogidas en esta investigación, es posible evidenciar la interrelación entre texto y contexto, así como la comprensión sobre las prácticas de formación ciudadana a niños y niñas atendidos en la cárcel.

A partir de estas consideraciones se elaboró el proceso de análisis, sometiendo al estudio discursivo los apartados tanto de lineamientos gubernamentales como del trabajo de campo, buscando en el enunciado, las marcaciones y los tópicos, para finalmente, proponer una tendencia teórica que agrupa tanto los enunciados discursivos como las marcaciones y tópicos conceptuales, brindando así, una apertura al capítulo de resultados. Adicionalmente, las entrevistas y demás datos del trabajo de campo, se organizaron bajo cuatro categorías a saber: infancia, ciudadanía, resocialización y subjetividad, conservando la trazabilidad propuesta para dicho apartado, elaborando una matriz de doble entrada, donde se reflejan tanto las categorías mencionadas como el enunciado discursivo, las marcaciones, tópicos conceptuales y tendencia teórica.

Para mayor comprensión de la ruta propuesta, se muestra a continuación el siguiente ejemplo:

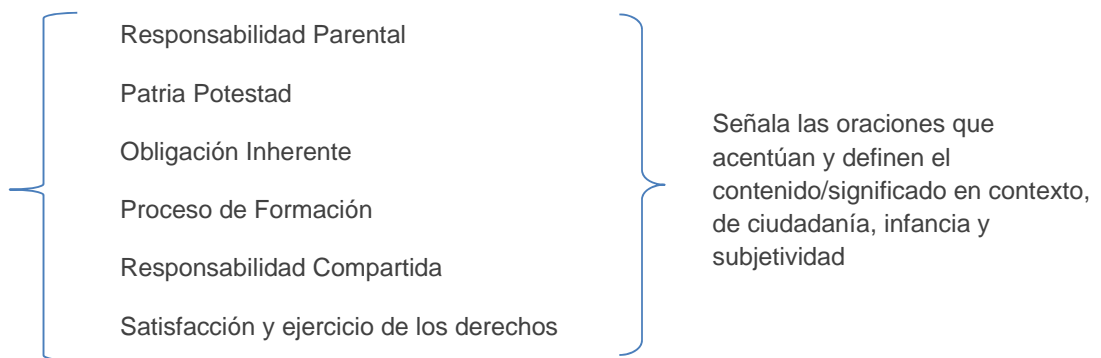
Documento a analizar	Código de la Infancia y la Adolescencia
Unidad de Análisis	Artículo 14 – La Responsabilidad Parental

Enunciado Discursivo:

- La responsabilidad parental es un complemento de la patria potestad establecida en la legislación civil. Es, además, la obligación inherente a la orientación, cuidado, acompañamiento y crianza de los niños, las niñas y los adolescentes durante su proceso de formación. Esto incluye la responsabilidad compartida y solidaria del padre y la madre de asegurarse que los niños, las niñas y los adolescentes puedan lograr el máximo nivel de satisfacción de sus derechos. En ningún caso el ejercicio de la responsabilidad parental puede conllevar violencia física, psicológica o actos que impidan el ejercicio de sus derechos.



Se refiere al segmento abstraído del documento de forma textual, que contiene citas directas sobre ciudadanía, infancia y subjetividad y las relacionadas con otros conceptos que emerjan en el mismo régimen de enunciación; esta inferencia surge al realizar una lectura detallada de cada documento, subrayando el contenido específico.

Marcaciones Discursivas:

Tópico Conceptual:

Garantía de condiciones materiales y de derechos para niños, niñas y jóvenes.

Deber del cuidado a niños, niñas y jóvenes.



Son productos del análisis de los enunciados y las marcaciones, refieren los conceptos relacionados con la idea de ciudadanía,

Tendencia Teórica:

Discurso de Ciudadanía Liberal sujeto de Derechos – Democracia, Estado de Bienestar.



Es el producto del análisis hermenéutico y su explicación se constituye en el aporte central de la investigación, pues da cuenta de las decisiones epistemológicas reflejadas en los discursos que orientan “la vida de las penitenciarías” y en ellas las normatividades que se establecen entre ciudadanía e infancia en la configuración de las subjetividades.

Teniendo en cuenta lo anterior, el instrumento elaborado se dividió en tres partes. El primero denominado Anexo 1, el cual evidenció el análisis realizado a los documentos que contenían los lineamientos gubernamentales relacionados con el contexto carcelario en Colombia, en el siguiente orden:

a) *Código de Infancia y Adolescencia*: se analizó el Capítulo I. Principios y definiciones, abordando los siguientes artículos; artículo 2°. Objeto, artículo 8°. Interés Superior de los niños, niñas y adolescentes, artículo 9°. Prevalencia de los Derechos, artículo 11. Exigibilidad de los Derechos, artículo 14. Responsabilidad Parental, artículo 15. Ejercicio de los Derechos y Responsabilidades, artículo 21. Derecho a la Libertad y Seguridad Personal, artículo 22. Derecho a tener una familia y a no ser separado de ella, artículo 23. Custodia y Cuidado Personal.

b) *Ley 65 de 1993 - Código Penitenciario y Carcelario*, en los siguientes apartados: artículo 3. Igualdad, artículo 5. Respeto a la Dignidad Humana, artículo 6. Penas Proscritas. Prohibiciones, artículo 9o. Funciones y finalidad de la pena y de las medidas de seguridad, artículo 10. Finalidad del Tratamiento Penitenciario, Sistema Nacional Penitenciario y Carcelario. Cárceles departamentales y municipales: artículo 20. Clasificación, artículo 26. Reclusiones de Mujeres, Régimen Penitenciario y Carcelario, artículo 58. Derecho de Petición, Información y queja. Educación y Enseñanza: artículo 94. Educación, artículo 108. Nacimientos y defunciones, artículo 153. Permanencia de menores en establecimientos de reclusión, artículo 155. Atención Estatal para Desamparados.

c) *Resolución 2570 de 2010*, por la cual se aprueba el Lineamiento Técnico Administrativo, modalidad ICBF - INPEC para la atención a niños y niñas hasta los tres (3) años de edad en Establecimientos de Reclusión de Mujeres, de este documento se analizó la Introducción, los apartados de Corresponsabilidad, Participación, el Capítulo de Sistema de Atención, Definición, Objetivo General, Objetivos Específicos, Conceptualización Pedagógica, Marco Conceptual de Protección Integral y Primera Infancia.

d) *Documento* - Anexo Atención a niños y niñas hasta los 3 años de edad hijos de mujeres privadas de la libertad, mujeres gestantes y madres lactantes en establecimientos de reclusión – ICBF; Objetivos Específicos, Acciones de Corresponsabilidad y Ambientes Educativos y Protectores.

Cabe mencionar que se realizó la selección de los documentos y artículos normativos, teniendo en cuenta la relación y evidencia discursiva respecto a ciudadanía e infancia, lo cual se sometió al análisis bajo la ruta propuesta en el instrumento, como ya se expuso: enunciado discursivo, marcaciones discursivas, tópicos conceptuales y tendencia teórica.

La segunda parte, denominada Anexo 2, subdividido en once (11) apartados, presentando el análisis del trabajo de campo desarrollado, de la siguiente manera: tres grupos focales denominados “Grupo pasado”, “Grupo presente” y “Grupo futuro”, donde se evidenciaron las interacciones verbales de las reclusas participantes, cuya información se organizó conforme a las categorías de infancia, ciudadanía, resocialización y subjetividad. Se codificó la transcripción de cada intervención, para efectos de la comprensión de las citas y análisis realizado.

Los ocho (8) instrumentos restantes, se dividieron en “Entrevista reclusas”; “Entrevista docentes”, “Entrevista a psicóloga”, “Entrevista Dr. Villamil”, médico pediatra; “Entrevista Hna. Cristina”, “Entrevista dragoneantes”, “Entrevista Hna. Ilse” y “Entrevista Psicólogo INPEC”.

La tercera parte, denominada Anexo 3, incorporó los discursos de las reclusas a través de las cartas que escribieron a sus hijos, así como “los sueños”, que ellas tienen y plasmaron a través de la escritura. La información de las cartas de las reclusas a sus hijos se clasificó, codificó y organizó para el análisis en relación con las categorías enunciadas, conservando la trazabilidad tanto de las categorías propuestas, como del orden del instrumento. La forma como se presentó la información, permitió comparar constantemente los discursos y enunciaciones de cada participante, lo que facilitó la deducción de la marcación discursiva y los tópicos conceptuales.

Estos adquirieron un valor superior al deducir la tendencia teórica, relacionando y examinando todos esos elementos en el Capítulo 4. Análisis de resultados.

Si bien la interpretación siguió las categorías señaladas en el marco teórico; el análisis trascendió dichas categorías, por lo cual fue necesario ampliar el contexto discursivo y el marco teórico, siguiendo “un modelo de procedimientos de investigación teórica y metodológica que sustentara el vínculo entre la teoría y el discurso” (Wodak, 2003, p. 41).

3.3 Técnicas e instrumentos para el análisis

Para reconocer los discursos de ciudadanía de los actores y las prácticas respectivas desplegadas en la configuración de subjetividad de los niños y niñas en el contexto carcelario analizado, se complementó el ejercicio mediante la implementación de las siguientes técnicas e instrumentos:

3.3.1 Entrevistas a agentes del contexto carcelario

Según lo señalan autores como Rodríguez et al. (1996), se asumió como una técnica en la que un entrevistador solicita y recoge información de determinados entrevistados o informantes, acerca del problema en cuestión. La entrevista resulta clave en la medida en que establece una cercanía y la posibilidad de interacción verbal. Gracias a estas características, fue posible obtener: a) información importante de individuos o grupos, b) “influir” en ciertos aspectos de la conducta, c) ejercer un efecto terapéutico, dadas las posibilidades de entablar solidaridad, atención, comprensión con las personas entrevistadas.

Se desarrollaron diferentes tipos de entrevistas, en particular, ocho (8) semi estructuradas, con el propósito de obtener información sobre el problema, y que recolectaron ideas, supuestos, explicaciones, objeciones, afirmaciones de

los otros respecto a lo preguntado. Una vez ordenada, relacionada y sistematizada la información, se extrajeron las conclusiones, procedimiento que permitió reconstruir y analizar discursivamente lo que para el entrevistado significaba el problema objeto de estudio.

Los entrevistados conocieron de antemano los propósitos de las entrevistas. Ello favoreció la claridad respecto a las situaciones evidenciadas en lo expresado en cada una de las entrevistas (por ejemplo, el interés o el desconocimiento de algún tema por parte del entrevistado). Se tuvieron en cuenta las *variaciones discursivas* que redundaron en diálogo, dado que las preguntas elaboradas estimularon la confianza y fraternidad entre entrevistado y entrevistador. Ello fue provechoso para relacionar el contenido teórico de las preguntas y el discurso y contexto en el diálogo directo con el entrevistado. Esto generó tres tipos de apropiación de saberes: descriptiva, estructural y de contraste, con las cuales se profundizó en el conocimiento, comprobación y relación de los distintos elementos, aspectos, estructuras del discurso, las prácticas y el contexto. (Rodríguez et. al., 1996). En este sentido, los discursos escritos de las reclusas permitieron conocer sus sentimientos y pensamientos hacia sus hijos, y la manera como los expresaban; enunciados que en muchos casos develaban posturas, representaciones, malestares y cuestionamientos de sí mismas y de los otros; así como del contexto carcelario.

3.3.2 Grupo de Discusión

La estrategia de grupo de discusión se adoptó según la ruta o pasos propuestos por Ibáñez (1985), a saber:

1. Diseño del grupo.
2. Formación del grupo: producción del contexto situacional o existencial.

3. Funcionamiento del grupo: producción del contexto convencional o lingüístico.
4. Análisis e Interpretación del Discurso del Grupo: aplicación del contexto convencional sobre el contexto existencial (p.283).

Diseño del grupo

La pertinencia de esta estrategia metodológica radica, como lo sostiene Ibañez, en que mediante ella el proceso de investigación aborda a su sujeto de estudio “en proceso (un sujeto que cambia)”. Contrario al esquema estructural de la entrevista que hace un muestreo estadístico poblacional con criterios generalizadores como los de heterogeneidad y representatividad, en el caso del grupo de discusión predominó como criterio supremo la comprensión, es decir, la pertenencia o afinidad con quienes “reproduzcan mediante su discurso relaciones relevantes” (Ibañez, 1985, p. 123). En este caso, los sujetos que dinamizan la socialización de los niños y niñas en los ambientes carcelarios.

Este sujeto investigado, que diseña y regula, desde la perspectiva estructural, las relaciones y prácticas de poder y saber dentro de la cárcel de mujeres El Buen Pastor de Bogotá, se observa en todo el transcurrir de la investigación. Gracias a esta posibilidad se verificó un encuentro abierto con un grupo que se asumió como *un todo*, desde su conformación y funcionamiento. De esta forma, la información se complementó y completó hasta obtener la totalidad del objeto de estudio.

Tamaño

Para el manejo de los sujetos, se conformaron tres (3) grupos de discusión denominados “Grupo pasado”, “Grupo presente” y “Grupo futuro”. El sentido del grupo nombrado “pasado”, se debe al diálogo establecido con las reclusas que indujo una reflexión respecto a los recuerdos, evocaciones, conexiones familiares, escalas de valores, vínculos relacionados con situaciones que surgieron en la infancia, lo cual permitió comprender los vínculos de las participantes con otros sujetos, en situaciones que se sugirieron mediante las preguntas. El “Grupo presente”, relaciona su nombre con la temporalidad de la maternidad de las reclusas, así como con las prácticas adelantadas con los menores al interior del centro de reclusión, buscando comprender los elementos que caracterizan la relación de los infantes con otros sujetos como sus padres, tutores, sumado a la pregunta por el acceso a servicios de tipo institucional para las reclusas; y “Grupo futuro”, porque indaga por la proyección por parte de las reclusas, una vez cumplida la respectiva condena, por lo que sigue en sus vidas. Las preguntas efectuadas a este grupo proyectaron escenarios posibles tanto para los niños como para las madres, profundizando en la relación entre anhelos personales, contexto y sentido de futuro para los hijos e hijas de las participantes. Los grupos se conformaron entre cuatro (4) y trece (13) personas por grupo. La razón de ello respondió a las consideraciones cuantitativas de Ibáñez, según las cuales, “el número de canales crece en razón geométrica respecto al número de elementos, con dos hay un canal, con tres hay tres, con cuatro hay seis, con diez hay cuarenta y cinco canales”. Pero como esto puede resultar excesivo, si todos los grupos funcionan al mismo tiempo, se debe estimar que si “alguno calla todo el grupo y algunos callan parte del grupo (...) el límite inferior se justifica por consideraciones cualitativas: para saturar todas las relaciones es preciso un grupo de al menos cuatro personas” (p. 145).

Duración

El tiempo estimado del ejercicio estuvo en un rango de dos horas por cada grupo. Ello comprendió desde la llegada hasta la despedida, esto con el fin de restringir la discusión a una hora y media, que se anunciaba al empezar la discusión, esto con la intención de llevar un poco a “precipitar en el grupo la urgencia de consenso” (p. 147).

Composición del grupo

El preceptor -la investigadora en este caso- convocó a todos los participantes. En principio se aclararon los propósitos de la discusión, la metodología y el tiempo destinado para la discusión. Se “provocaron” intervenciones con un texto retrospectivo sobre los conceptos de infancia y ciudadanía, esto con el fin de motivar la necesidad de develar la imagen que se tiene de los niños y las niñas.

Cabe anotar que para la conformación de los grupos se utilizó “Una red polímera” (una especie de entramado o encadenado de relaciones de diversos tipos) que según Ibañez (1985) es la más adecuada. A través de una muestra estructural, se establecieron las “relaciones entre los elementos”, buscando la heterogeneidad entre los grupos y la saturación estructural expresada en los ejes socio-estructural y socio-demográfico.

Funcionamiento del grupo

Como el preceptor era quien convocaba, provocaba, disponía y presidía la discusión, fue factible la producción de un discurso colectivo constituido por los discursos de cada miembro. Ello favoreció el análisis de las diferentes relaciones dadas. En este sentido, siguiendo a Ibañez, para comprender la historia que se presenta en el grupo se analizó: el escenario y en él los personajes y sus relaciones; la escena: esto es la actuación de los personajes en la obra; los personajes, que incluyen el preceptor, los miembros del grupo y el propio grupo.

El preceptor y los miembros son reales, mientras que el grupo es imaginario; se consideró finalmente que entre los personajes se establecen relaciones de transferencia y comunicación asimétricas y relaciones de fusión y degradación simétricas del grupo.

Es de advertir aquí que en la transferencia los actuantes vieron al preceptor (quien los analizaba) como el “sujeto – supuesto – saber”, de quien esperan que les resolviera sus preguntas (p. 157). Si bien la transferencia se dio tanto hacia el preceptor como hacia el grupo, al empezar la discusión, en que se da la transferencia al preceptor, se observó que el silencio del preceptor inquietaba al grupo, y su reacción era interpelarlo, y parecían estar muy pendientes de él.

En realidad, el preceptor actuó como un provocador racional al proponer sobre qué tema se discutiría, y emocional, al resaltar por qué se quiso discutir. Por supuesto, este tipo de provocaciones fueron permanentes, y en ellas el preceptor, como lo indica Ibañez, “no participa de la discusión”, sino que “trabaja sobre ella” (p.152). El tema fue en ocasiones denotativo o connotativo. En nuestro caso, se buscó, por un lado, una provocación que denotara la evolución de la imagen de niño, y por otro, una discusión que connotara su configuración ciudadana.

En el transcurso de la discusión, la transferencia se orientó hacia el grupo en vez de buscar el acuerdo del preceptor (el otro), y este se dio entre ellos gracias al consenso; no tanto como producto de un trabajo sino como el hallazgo de un objeto perdido que estaba allí. Fue patente el intento de que el consenso del grupo reflejara la posición individual de cada miembro. La comunicación entre los miembros como era de esperarse suscitó un juego de dominaciones, en donde se dio “una comunicación dual y circular (el consenso sería el tercero que la rompe)” (p. 155).

Es de mencionar que durante la discusión se generaron diversas interpretaciones de los discursos, las relaciones o los gestos. Ello llevó a que se

diseñara, después del primer grupo, algunos esquemas que ayudaron a registrar las diferentes interpretaciones del investigador. En ese registro se incluyeron personas que asistieron, sus datos para próximos contactos, y aspectos que afirmaron o refutaron los supuestos y las tensiones claves que se presentaron.

Análisis e Interpretación del Grupo de Discusión

Todas las discusiones se fueron reconstruyendo con base en las categorías ciudadanía, infancia y subjetividad, siempre a través de un “proceso dialéctico abierto entre empiria y teoría” (p. 160). Finalizadas las discusiones y disuelto el grupo de discusión, se transcribió la información usando las convenciones consideradas pertinentes para el análisis e interpretación. Resulta en este punto esclarecedor y definitorio lo expresado al respecto por Ibañez, que resultó consecuente con los parámetros señalados por el ACD:

Interpretar es la captación de un sentido oculto: escuchar a la realidad como si la realidad hablara. Analizar es descomponer en sentido en sus componentes sin sentido: silenciar la realidad (porque no dice nada). El preceptor empieza interpretando (pone en juego su intuición para interpretar el sentido de lo que dicen – o muestran – los miembros del grupo) y acaba analizando (evalúa retrospectivamente sus intuiciones). Luego redacta un informe en el que propone, explícita o implícitamente, nuevas interpretaciones: ahora, interpretaciones en sentido activo, interpretaciones del deseo de la gente. (1985, p. 161)

3.3.3 Discursos escritos de las reclusas: cartas a sus hijos

El análisis de los discursos y de las expresiones escritas de las reclusas se entendió “como un enfoque que adquiere consistencia en varios planos; y que, en cada uno de sus planos, exige realizar un número de selecciones” e interpretaciones (Wodak y Meyer, 2003, p. 35). Es decir, el abordaje de esos planos demandó un proceso hermenéutico que involucró simultáneamente el

momento en que se recoge la información y el análisis de los mismos. Esta permanente relación y retroalimentación entre estos dos procedimientos dio una cualidad muy importante a esta investigación, puesto que, de acuerdo con la llamada Teoría Fundamental (Glaser y Strauss, 1967), la fase de recolección de datos es un proceso en constante ir y venir entre uno y otro proceso operativo (Wodak y Meyer, 2003, p. 41).

Este recurso escrito surgió durante la interacción de la investigadora con las madres del centro de reclusión, a partir de las distintas dinámicas y acciones realizadas con ellas. La única pregunta que se hizo para motivar la escritura fue: ¿Si tuvieras una única oportunidad para expresar tus sentimientos a tu hijo qué le dirías? De esta manera surgió la idea del libro viajero en el que las madres escribieron cartas a sus hijos y como se puede apreciar en el Anexo 3, muchas de las expresiones hacen alusión a lo que las madres esperan sea el futuro de sus hijos.

Con base en este ejercicio de escritura, se obtuvieron datos reveladores sobre cómo se produce un acontecimiento particular, como lo pueden ser, por ejemplo, los sentimientos de las madres que afloran con la escritura, las circunstancias que rodean sus realidades, sus aspectos característicos, en fin, todo aquello que permitió allegar información pertinente para hacer una interpretación cabal desde las categorías previamente definidas como de sus discursos y contexto (Rodríguez, et al., 1996).

El problema analizado dio sentido al proceso de recolección de datos, dando claridad acerca de las reclusas y de sus hijos a partir de sus registros. Ello, tal como lo plantea Rodríguez, proporcionó las características del objeto de estudio analizado, esto es, los discursos y las prácticas sociales que permitieron diferenciarlos de otros discursos y prácticas “cotidianas”. Los datos procesados, se sometieron a análisis y la organización de los datos se puede apreciar en el Anexo 3.

De acuerdo con la fundamentación teórica y metodológica de esta indagación, el ACD al abordar el contexto y las condiciones sociales en los

cuales se realizó la indagación, sopesó también las características de tipo local e inmediatas, así como la importancia de otros aspectos de tipo físico (espacio, objetos), privilegiando las circunstancias de tipo contextual a la hora de interpretar los datos.

De este modo, aparte de alcanzar los objetivos propuestos, este trabajo espera contribuir en la transformación de la política que regula la infancia invisibilizada. Más allá de un diagnóstico o de anticipar los graves problemas que aquejan a esta población, se pretendió interpretar los acontecimientos discursivos y las prácticas sociales considerando las diversas implicaciones que genera la idea de ciudadanía en la educación y sus alcances en el ámbito carcelario.

3.3.4 Descripción general del contexto Carcelario en Colombia y caracterización de los actores del Centro de Reclusión de Mujeres El Buen Pastor en Bogotá

Resulta pertinente presentar, a grandes rasgos, la estructura del sistema carcelario, visto desde el número de centros existentes en Colombia y su ubicación dentro del país. En la actualidad el Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario INPEC tiene el control sobre 138 establecimientos penitenciarios y carcelarios, clasificados así: una (1) Colonia Agrícola (CA), cuatro (4) Establecimientos Penitenciarios y Carcelarios de Alta y Mediana Seguridad (EPCAMS), dos (2) Establecimientos Penitenciarios de Alta y Mediana Seguridad (EPAMS), doce (12) Reclusiones de Mujeres (RM), diez (10) Establecimientos Penitenciarios (EP), diecinueve (18) Establecimientos Carcelarios (EC), ochenta y nueve (89) Establecimientos Penitenciarios y Carcelarios (EPC), dos (2) Establecimientos Especial (EE). Existen establecimientos penitenciarios y carcelarios con pabellones destinados como Establecimientos de Reclusión Especial (ERE). El manejo del Sistema Carcelario en cuanto a políticas y estrategias de desarrollo se lleva a cabo a través de seis

regionales que abarcan el total de establecimientos en todo el país: Central, Occidental, Norte, Noroeste, Oriental y Viejo Caldas.

Es así que, para junio de 2016, según informe publicado por el diario El Tiempo, en los 138 establecimientos penitenciarios del país había 117.018 presos: 93% de hombres y el 7% de mujeres, ubicados en 126 y 12 establecimientos penitenciarios respectivamente.

En Colombia, en promedio 180 niños viven con sus madres en prisión. Los centros carcelarios, cuentan con hogares infantiles que atienden a una población aproximada de 15 niños entre los 6 y 36 meses de edad, como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1. Centros de Reclusión de Mujeres en Colombia y población infantil atendida

CENTRO DE RECLUSIÓN	CIUDAD	NIÑOS ATENDIDOS
RECLUSIÓN DE MUJERES EL BUEN PASTOR DE BOGOTÁ	BOGOTÁ	18
COMPLEJO PENITENCIARIO Y CARCELARIO EL PEDREGAL	MEDELLÍN	15
COMPLEJO CARCELARIO Y PENITENCIARIO DE JAMUNDI	VALLE DEL CAUCA	30
RECLUSIÓN DE MUJERES DE BUCARAMANGA	BUCARAMANGA	12
RECLUSION DE MUJERES POPAYAN	POPAYÁN	15
COIBA- COMPLEJO IBAGUE PICALAÑA	IBAGUE	15
EPMSC PAMPLONA	SANTANDER	15
RECLUSION DE MUJERES DE ARMENIA	ARMENIA	15
ESTABLECIMIENTO PENITENCIARIO Y CARCELARIO OCAÑA	NORTE DE SANTANDER	5
RECLUSION DE MUJERES DE MANIZALEZ	MANIZALEZ	12
RECLUSION DE MUJERES PEREIRA	PEREIRA	15
RECLUSION DE MUJERES DE BARRANQUILLA	BARRANQUILLA	8

Fuente: El Tiempo, 2017, marzo 14). Disponible en <http://www.eltiempo.com/datos/carceles-y-presos-de-colombia-69516>

En particular, el Centro de Reclusión de Mujeres El Buen Pastor de Bogotá es la cárcel de este tipo más grande del país, albergando el mayor número de internas (aprox. 2.160 reclusas). De acuerdo con el estudio demográfico realizado en diciembre de 2013 por el INPEC, se presentan enseguida algunos datos de interés sobre el contexto y las reclusas de este centro.

La cárcel está ubicada al occidente de Bogotá, rodeada por conjuntos residenciales, la Escuela Militar de Cadetes José María Córdoba y el Colegio Distrital Lorencita Villegas de Santos.

Su capacidad es de 1.275 reclusas, lo que indica que para su momento había una sobrepoblación de 887 reclusas. Sus edades oscilan entre los 18 años y mayores de 64:

- 18 a 29 años: 802 reclusas
- 30 a 54 años: 1.241 reclusas
- 55 a 64 años: 107 reclusas
- Mayores de 64 años: 12 reclusas

Respecto al grado de escolaridad se identificaron 65 iletradas, 633 con educación básica primaria, 1.300 con educación básica secundaria y media y 164 con educación superior

Se ubican en los pabellones de acuerdo con el delito cometido. En la Tabla 2 se puede apreciar, para 2016, el número total de reclusas por pabellón, el tipo de delito y el número de niños, por edades, que vivían en cada uno los nueve patios o pabellones. Se observa que 18 asistía al Hogar Infantil El Esplendor 1, de la prisión, a partir de los 6 meses de vida. Del total de 21, 3 se encontraban en lactancia con sus madres y no asistían al Hogar Infantil, y el resto eran madres gestantes:

Tabla 2. Número de reclusas, tipo de delito y total de niños atendidos por edades

<i>Patio-Pabellón</i>	<i>Tipos de delito</i>	<i>Igual o mayores a 6 meses</i>	<i>Menores de 6 meses Lactantes</i>	<i>No de Gestantes</i>	<i>No. Total de Reclusas por patios</i>
1	JUSTICIA Y PAZ Y DELITOS DE LEZA HUMANIDAD	4	1	0	150
2	DELINCUENCIA COMÚN	0	0	1	350
3	DELINCUENCIA COMÚN	0	0	0	410
4	PRIMER TRAMO MATERNAS Y LOS DEMÁS TRAMOS DIFERENTES DELITOS	11	2	16	400
5	PROFESIONALES	0	0	1	320
6	REBELIÓN	3	0	3	56
7	EXTRADITABLES	0	0	0	19
8	FUNCIONARIOS PÚBLICOS	0	0	0	11
9	DELINCUENCIA COMÚN	0	0	0	400
	TOTAL	18	3	21	2116

Fuente: INPEC, 2014, enero. Disponible en file:///C:/Users/J.%20Luis%20Mendoza/Downloads/POBLACION%20RECLUSA%20DE%20BOGOTA%202013_0.pdf

Como se observa, en el patio 4 se ubican las madres reclusas y sus hijos. El edificio está conformado por tres pisos. En el primero, se encuentran las habitaciones individuales de las madres y sus hijos, de una extensión de 2 x 2 metros cada una. Frente a las habitaciones hay un patio en concreto con unos cuantos juegos para los niños y a un lado se hallan los baños. Cuenta con un salón de 5 x 5 metros, que corresponde al jardín. Es un espacio diseñado para reuniones, pero también para que los niños lo ocupen ya que hay mesas apropiadas para ellos, sillas y una piscina de pelotas. Contiguo a este se encuentra la cocina donde se preparan los alimentos de los niños los fines de semana, pues entre semana los niños consumen el desayuno y el almuerzo en el hogar infantil.

En lo referente al funcionamiento del Hogar Infantil El Esplendor 1, ello ha sido posible a partir de la firma del primer convenio tripartito llevado a cabo en el año 2002 entre el ICBF, el INPEC y la Fundación Padre Damián. Este convenio establece las responsabilidades y funciones de cada entidad con el propósito de favorecer el bienestar de los niños y niñas que viven en prisión y fortalecer la

atención para una capacidad de 45 niños y niñas menores de tres años, hijos de las internas que cumplen penas en El Buen Pastor y que son beneficiarios del Jardín Infantil El Esplendor que funciona dentro del centro carcelario. Igualmente, el Hogar Infantil cuenta con el apoyo del Distrito, a través de la Secretaría de la Mujer e Integración Social, la Red Capital de Bibliotecas Bibliored y otras entidades como IDARTES, que apoyan la atención y velan porque las condiciones de vida de los hijos de las reclusas sea la mejor posible.

Frente a las acciones pedagógicas, las profesoras que están a cargo del proceso educativo de los niños tan solo se vincularon a este proceso a partir del año 2013, ya que antes los niños eran atendidos por reclusas distintas a sus mamás. Realizan actividades enfocadas a desarrollar las dimensiones de los niños a través del juego y de la estimulación oportuna y asertiva. Dada la condición particular de encierro y privación de la libertad de los niños desarrollan acciones pedagógicas para fortalecer los procesos de socialización, como por ejemplo salidas pedagógicas a la ciudad, museos, parques, centros comerciales, entre otras actividades.

Lectura de la cotidianidad y del contexto

Para 2016, el Hogar Infantil El Esplendor 1 atendía 18 menores, entre niños y niñas. La jornada iba de ocho de la mañana a tres de la tarde, de lunes a viernes. Nueve menores estaban en edades entre 6 y 15 meses y pertenecían a sala cuna; cinco niños y niñas, entre 15 y 24 meses, pertenecían a caminadores; y cuatro entre 24 y 36 meses a infancia temprana.

Las profesoras ingresaban al Hogar Infantil a las 7:00 de la mañana y recibían a los hijos de las madres en la guardia. Los niños y niñas desayunaban, luego se aseaban y emprendían las actividades pedagógicas. El almuerzo era a las once y media de la mañana, después de ello hacían una siesta; y al final de la jornada volvían con sus madres. En el desarrollo de las diversas actividades, contaban con el apoyo de dos internas, quienes les preparaban los refrigerios;

mientras que las docentes se encargaban del quehacer pedagógico. Los martes y jueves tenían el apoyo de estudiantes de Educación Infantil de la Universidad Javeriana que llevaban a cabo sus prácticas pedagógicas. Las practicantes asignadas a cada nivel, por lo general comenzaban sus actividades hacia las 10 de la mañana. El tiempo dedicado en los tres niveles variaba y podía durar entre 10 y 45 minutos.

En las noches los niños dormían con sus madres en las celdas individuales, se acostaban entre las 7:00 y las 8:00 p.m. y se despertaban entre 5:00 a.m. y 7:00 a.m.

Rasgos generales de los agentes del contexto carcelario que interactúan con los niños y las niñas:

En primer lugar, se encuentran las madres del patio 4, cuyas edades oscilan entre los 20 y 40 años. Como ya se mencionó, frente a su nivel educativo solo la mitad de ellas ha culminado el bachillerato, las demás o no han estudiado o no han superado este nivel de formación.

Cabe señalar, que las condiciones de reclusión en la Carcel de Mujeres el Buen Pastor, como sucede en todos los centros carcelarios del país, eran muy preocupantes. En general, el incremento de reclusas y la reducida y precaria infraestructura para albergarlas evidenciaban, como ahora, uno de sus problemas más apremiantes: un desbordado hacinamiento. De igual modo, la violencia generada por la delincuencia al interior de las cárceles, el tráfico de influencias, las “vacunas” que se exigen a cambio de ciertos privilegios, los abusos, el consumo de drogas, entre otras penurias, no solo persistían sino vaticinaban el aumento de los niveles alarmantes que hasta hoy muestran con total crudeza la verdadera situación del sistema carcelario colombiano.

Debemos reconocer que, en estas condiciones, deliberada o involuntariamente las mujeres y madres con frecuencia conviven e interactúan con el delito, y en los casos en que recaen en él, pesa más la infracción y culpa

moral que la pública. En lo que interesa a esta indagación, según estudios como los de Buitrago (2016), entre los delitos por los que estaban en prisión se hallaban el tráfico, fabricación o porte de estupefacientes, concierto para delinquir, hurto, homicidio, fabricación, tráfico o porte de armas, extorsión, secuestro extorsivo y rebelión.

Resulta significativo y diferenciador señalar que la criminalización de la transgresión femenina gira en torno a los valores sexuales y la maternidad, que a su vez sustentan conceptos como los de disciplina y represión (Antony García, 1998, p. 64, como se citó en Buitrago, 2016, p. 41). Según esta autora,

(...) las mujeres solo han aparecido en la normatividad carcelaria cuando se reglamenta el embarazo, la lactancia, la tenencia de hijas(os) menores o la visita íntima. Y lo allí reglamentado toma como referencia las concepciones discriminatorias que sobre las mujeres delincuentes se planteaban. (p. 41)

Es indudable que en el ambiente carcelario las relaciones de poder son complejas y muestran ostensibles diferencias, discriminaciones y privilegios ya sea por clase social, raza, género y sexualidad, situaciones que responden de manera sustancial a los estratos bajos de los que la mayoría de reclusas proceden. Es un hecho fehaciente que la paupérrima condición socioeconómica predominante en la población carcelaria femenina incide en la marginación a la que suelen verse sometidas las reclusas, una clara y grave vulneración de los derechos fundamentales de las madres y sus hijos.

En cuanto a las profesoras, se encontró que los niños de los tres niveles que conformaban el hogar infantil (sala cuna, caminadores e infancia 1) eran acompañados por tres pedagogas infantiles, vinculadas desde hace tres años al centro carcelario. Antes de su vinculación los niños eran atendidos por reclusas cuyas penas se clasificaban de menor o bajo riesgo para los niños. Los dragoneantes, por su parte, eran mujeres y pertenecían al INPEC; su formación comprendía un curso de diez meses al cual podían acceder con el título de bachiller.

Se contaba con un médico: profesional, que trabajaba con la Fundación Padre Damián, el operador del ICBF y quien atendía la consulta y el control médico de los niños y las niñas. La psicóloga era una joven con un año de experiencia como psicóloga, también vinculada con la Fundación Padre Damián. Brindaba asesoría psicológica a los niños, mamás y otras personas. Acompañaba a las madres e hijos en la elaboración del duelo que vivían durante la separación.

Los niños y niñas en edades entre 6 meses y los 3 años, como es apenas lógico, se caracterizaban por seguir rutinas y reglas. Es de advertir que en el patio se encontraban 3 bebés lactantes que aún no habían cumplido los seis meses requeridos para asistir al jardín.

Actores participantes

Categoría Agentes: comprende 13 personas participantes del “Taller pasado”. En la investigación aparecen registrados con códigos, para proteger su identidad, de la siguiente manera:

Grupo pasado: (13 agentes) REC01TPS, REC02TPS, REC03TPS... hasta REC013PTS. En la entrevista a estos agentes participantes se les hicieron 3 preguntas sobre su infancia, 2 sobre ciudadanía, 2 acerca de su resocialización y 1 sobre subjetividad (ver Anexo 2A. Grupo pasado. Preguntas y respuestas agentes entrevistados).

Grupo presente: (12 agentes) REC01TPR, REC02TPR, REC03TPR... REC012TPS. Se les hicieron 2 preguntas sobre infancia, 2 sobre ciudadanía, 2 acerca de resocialización y 1 en torno a subjetividad (ver Anexo 2B. Grupo presente. Preguntas y respuestas agentes entrevistados).

Grupo futuro: (mamás patio 4) REC09TFT. Se les efectuaron 2 preguntas sobre su infancia, 2 acerca de ciudadanía, 4 sobre resocialización y 4 sobre

subjetividad (ver Anexo 2C. Grupo futuro. Preguntas y respuestas agentes entrevistados).

Entrevista reclusas: 4 personas registradas con los códigos REC01ENC, REC02ENC, REC03ENC y REC04ENC. Se les hizo 1 pregunta sobre infancia, 2 acerca de ciudadanía, 5 sobre resocialización y 1 sobre subjetividad (ver Anexo 2D. Preguntas y respuestas agentes entrevistados. Entrevista reclusas).

Entrevista docentes: 3 personas, registradas con los códigos DOC01ENC, DOC02ENC y DOC03ENC. Se les hicieron 14 preguntas sobre infancia, 11 sobre ciudadanía y no se realizaron preguntas en torno a resocialización y subjetividad (ver Anexo 2E. Preguntas y respuestas agentes entrevistados. Entrevista Docentes).

Entrevista psicóloga: registrada con el código PSC01ENT. Se le realizaron 4 preguntas sobre infancia, 4 acerca de ciudadanía, 8 sobre resocialización y sin datos en subjetividad (ver Anexo 2F. Preguntas y respuestas agentes entrevistados. Entrevista psicóloga).

Entrevista Dr. Villamil: código MED01ENT. Se le formularon 9 preguntas sobre infancia, 8 sobre ciudadanía, 4 acerca de resocialización y 4 sobre subjetividad (ver Anexo 2G. Preguntas y respuestas agentes entrevistados. Entrevista DR. Villamil).

Entrevista Hna. Cristina FPD: código de registro HNA01ENT. Se le hicieron 11 preguntas sobre infancia, 11 acerca de ciudadanía, sin dato sobre resocialización y 5 sobre subjetividad (ver Anexo 2H. Preguntas y respuestas agentes entrevistados. Entrevista HNA. Cristina).

Entrevista a dragoneantes: registrados DGN01ENT y DGN02ENT. Se les hicieron 5 preguntas sobre infancia, 3 sobre ciudadanía, 4 sobre resocialización y 3 sobre subjetividad (ver Anexo 2I. Preguntas y respuestas agentes entrevistados. Entrevista a dragoneantes).

Entrevista Hna. Ilse FAMI: código HNA02ENT. Se le efectuaron 4 preguntas sobre infancia, 4 sobre ciudadanía, 2 sobre resocialización y 1 sobre subjetividad (ver Anexo 2J. Preguntas y respuestas agentes entrevistados. Entrevista Hna. Ilse - FAMI).

CAPÍTULO 4. Análisis de resultados

El análisis de los resultados se orienta hacia la comprensión de la ciudadanía como campo político socialmente construido. Esto porque su ejercicio y materialización en un escenario donde se dan relaciones sociales de poder, se refleja y puede ser observado en las diversas prácticas y discursos que se desarrollan en un contexto de restricción y sometimiento como el carcelario. La dinámica social y política que este espacio no convencional genera es muy importante para esta indagación, puesto que las acciones desplegadas emanan de instituciones públicas, cuyo alcance y control se circunscribe a una situación y espacio particular como el analizado. Ello permite discutir y develar el problema a la luz de los principios de las sociedades democráticas, donde los discursos y las prácticas guardan un carácter intencional que, paulatina y progresivamente, bajo parámetros y procedimientos fijados, van construyendo realidades y subjetividades, en el caso que nos concierne, las de los niños y niñas de cero (0) a tres (3) años que reciben atención en los centros penitenciarios.

En principio se examinaron los contenidos jurídicos relacionados con los discursos de ciudadanía, toda vez que las disposiciones y orientaciones tutelares que regulan y garantizan su ejercicio, evidencian también un amplio despliegue procedimental, consignado en la reglamentación de las acciones que desarrollan las instituciones. Es decir, el ordenamiento institucional carcelario, por ejemplo, establece y aplica tanto normas sustantivas como procedimientos orientados a la protección integral de los niños y niñas con el fin de garantizar el ejercicio de

los derechos y libertades consagrados en el marco internacional de Derechos Humanos, en la Constitución Política y en las leyes nacionales.

Así pues, el análisis de los resultados tomó en cuenta, dentro de sus referentes sustanciales, el cuerpo normativo y procedimental, fundamento de los lineamientos gubernamentales, que establece principios y pautas que organizan y orientan prácticas institucionales centradas en la idea de resocialización y en el cuidado de los niños y niñas de 0 a 3 años, hijos de mujeres en situación de reclusión El Buen Pastor, entre otros documentos jurídicos, reglamentarios y procedimentales, los siguientes: *Ley 1098 de 2006. Código de Infancia y Adolescencia; Ley 65 de 1993. Código Penitenciario y Carcelario; Resolución 2570 de 2010. Por la cual se aprueba el Lineamiento Técnico Administrativo, modalidad Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF); Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario (INPEC) para la atención a niños y niñas hasta los tres (3) años de edad en Establecimientos de Reclusión de Mujeres; Promoción y prevención anexo atención a niños y niñas hasta los 3 años de edad hijos de mujeres privadas de la libertad, mujeres gestantes y madres lactantes establecimientos de reclusión considerados (ICBF).*

Como se observa, el número de referentes jurídicos que regulan el sistema carcelario en Colombia es amplio y fue necesario apropiarse de aquellos que detallan la atención a niños y niñas hasta los tres (3) años. Este marco normativo expone los procedimientos necesarios para dar cumplimiento a las medidas de aseguramiento, la ejecución de penas privativas de la libertad personal, medidas de seguridad, principios sobre el cual se rige el sistema carcelario, funcionamiento del mismo, finalidad, entre otros aspectos propios del sistema penitenciario y carcelario colombiano.

A partir del análisis de estos textos y discursos fue posible rastrear y mostrar los escenarios desde los cuales se configuran ciertas prácticas en la formación ciudadana. Estas prácticas adquirieron sentido y significación al ubicarlas en un estatus jurídico y normativo en la sociedad, donde fue posible develar y reconocer en la enunciación y compilación de expresiones diversas y

diferenciadas que, progresivamente, constituyen a la postre al sujeto en un contexto específico, para nuestro caso, el de la prisión.

Si bien el análisis de la política pública permitió evidenciar el consenso existente respecto a la importancia en el país de la primera infancia, fue posible trascender a ello y profundizar y superar la discusión primaria sobre sus necesidades como grupo etario. Para lograr tal fin, fue necesario relacionar lo enunciado en la política pública, las prácticas evidentes desarrolladas por parte de educadores (as) y demás actores involucrados en los procesos de acompañamiento a los niños y niñas entre los cero (0) y los tres (3) años en centros carcelarios y las apuestas teóricas previamente abordadas dentro del desarrollo de este estudio doctoral.

Este capítulo presenta, por lo tanto, los lineamientos generales a tener en cuenta, respecto a la formulación de políticas públicas para la formación ciudadana de los niños y las niñas en los centros carcelarios en Colombia. Ello conlleva un cuestionamiento por la inversión pública en dicha materia, así como la implementación de programas para el desarrollo de la primera infancia, lo cual, sin duda, es parte esencial de una discusión vigente en el gobierno del país y en la sociedad civil que reclama prontas y eficientes soluciones. Así, se resalta la necesidad de impulsar la construcción de una política pública donde sea posible evidenciar mecanismos efectivos que faciliten la protección de los derechos de los menores, esto es, medios y fines que consideren y viabilicen en situaciones concretas su desarrollo biológico, psicológico, familiar y social. Esta tarea involucra de forma directa a la familia o a sus progenitores, en particular a las mujeres, quienes en el contexto carcelario generan otro tipo de relaciones con sus hijos, y muchos de sus modos de ser, posturas y actuaciones se trastocan en razón de la extrema transformación de la estructura familiar que les ha tocado por desgracia y/o por responsabilidad propias, que modifica sustancialmente el rol tradicional de cuidado y atención del menor que ha prevalecido en los hogares colombianos.

Al respecto, el análisis evidencia que la formación de los menores atendidos en el contexto carcelario, amerita el reconocimiento y acompañamiento del padre y familiares cercanos como personas involucradas de forma directa con los niños y las niñas. Esto porque el fortalecimiento de los vínculos y de las redes de apoyo familiar pueden ayudar a mejorar situaciones relacionadas con su desarrollo, previendo, controlando y reduciendo, por ejemplo, condiciones como el maltrato, abandono o lazos afectivos débiles. Como este tipo de condiciones, tanto a corto como a largo plazo, van a influir de manera directa en el desarrollo de los menores, su examen, reconocimiento y confrontación en busca de cambios reales resultan pertinentes, dado que es un asunto que, a pesar de su gravedad y urgencia, no presenta mayor reflexión, relevancia o evidencia decisivas en la política pública relacionada con la atención de esta población.

De esta manera, se plantea que es posible superar la implementación de la política pública desde una perspectiva meramente asistencialista, reconociendo realmente los marcos de ciudadanía y derechos de la niñez; esto es, una vez se dimensionen las condiciones sociales de los niños y las niñas que no solo se encuentran muy cercanos a contextos de pobreza, sino a restricciones y exclusiones que reducen sus posibilidades de desarrollo como sujetos y ciudadanos.

Se cierra este capítulo con una muestra de los discursos que se construyen a partir de las acciones desarrolladas en las prácticas implementadas por los actores que participan en la formación de los niños y las niñas en contextos carcelarios, donde se evidencia la relación entre discurso-práctica y subjetividad; lo cual, a partir de las tensiones que suscita, permite elaborar, entre otros frentes de acción, una reflexión crítica respecto a los marcos de derechos y libertades de los menores, las acciones institucionales efectivas en ese contexto y las necesidades de reformulación o modificación de leyes y marcos normativos que amparan a esta población en Colombia.

4.1 Discursos de ciudadanía contenidos en los lineamientos gubernamentales del contexto carcelario en Colombia

Dentro de los principios rectores del Código Penitenciario y Carcelario (Ley 65 de 1993) se indica que prevalecerá el Respeto a la Dignidad Humana, es decir, se parte del supuesto según el cual en los establecimientos carcelarios se velará por la garantía de los derechos humanos, salvaguardando la salud psíquica, física y moral de quienes se encuentran dentro de la prisión. Asimismo, se identifica un aspecto relevante dentro de este Régimen, en su artículo 94, donde se establece que en las cárceles y penitenciarías se adelantarán procesos de educación y enseñanza cuyo objetivo “se orientará al conocimiento y respeto de los valores humanos, de las instituciones públicas y sociales, de las leyes y normas de convivencia ciudadana y el desarrollo de su sentido moral”.

De igual forma, puede hallarse que el discurso legislativo en el ámbito carcelario entrevé una relación importante entre la garantía de los derechos y la educación, donde se concibe el proceso educativo como un mecanismo para aportar en el orden social, en términos de la resocialización de los individuos que se encuentran en condición de prisión; expresado con claridad en la norma:

Para garantizar un acceso equitativo y de calidad a la educación inicial, el Ministerio de Educación Nacional, en coordinación con el ICBF, promueve la Política Educativa para la Primera Infancia, que, junto con el Código de la Infancia y la Adolescencia, rescata el derecho a la atención y protección integral de los niños y niñas, busca garantizarles el desarrollo en el marco de sus derechos y sembrar las bases para que todos sean felices y gocen de una mejor calidad de vida. (Resolución 2570 de 2010)

El hecho de que Colombia sea considerado y definido como un Estado Social de Derecho, significa ante todo que los propósitos y orientaciones de toda acción estatal están enmarcados en la responsabilidad, garantía, protección, restablecimiento y promoción de los derechos humanos; y que por lo tanto, una

política pública no puede considerarse como una acción sin intención del gobierno, que puede ser pasajera, o dejada a su suerte, en respuesta a particulares circunstancias políticas o demandas sociales; por el contrario, está en función de la generación de discursos, dentro de un marco legislativo que busca, en últimas, materializar políticas públicas como las referidas a ciudadanía y su relación con la configuración de subjetividad de los niños y niñas que se encuentran en el contexto carcelario, mediante acciones materiales reales que den cumplimiento a las obligaciones del Estado.

En este sentido, estas acciones deben redundar en el mejoramiento de la calidad de vida de la población, integrando un conjunto de enunciados que en un primer momento muestran la política como estable, sistemática en su operación, constituyendo el patrón de comportamiento o el modo como el gobierno afronta de manera constante el cumplimiento de las funciones públicas o la atención de determinados problemas públicos, para nuestro caso, la atención a niños y niñas formados en un contexto carcelario.

Se identificó un discurso de ciudadanía liberal, que promueve la formación de un sujeto de derechos mediante el ejercicio de la democracia, en un Estado de bienestar. Lo anterior se enuncia en la norma como protección integral a los niños y las niñas, respeto por los derechos humanos y una obligación de garantía y protección por parte de la familia, el Estado y la Sociedad. Una vez implementados estos elementos, emergen como criterios de configuración de ciudadanía cuyo sentido se comprende en la medida en que dan origen a una vida individual y colectiva, consolidan núcleos teóricos que, posteriormente, se asumen como prácticas orientadas a formar ciudadanos y ciudadanas de bien.

El Código Penitenciario y Carcelario promueve además un discurso centrado en la ciudadanía de derechos, donde los ciudadanos se forman en un modelo educativo flexible, en condición de corresponsabilidad con la familia y otros actores sociales. Otorga valor a aspectos como la dignidad humana, el derecho a la vida y la integridad personal, enfatizando en las funciones y finalidades de la pena y las medidas de seguridad, donde prevalece la idea de

justicia restaurativa y el derecho a la justicia. Un aspecto interesante hallado en esta normativa es la idea de reconfiguración del sujeto político que propone, ello mediante la resignificación de sus prácticas en sociedad, siendo la educación y la escolarización los escenarios apropiados para brindar al ciudadano la posibilidad de formarse, aunque se encuentre privado de la libertad.

En ese marco de ciudadanía liberal, se defiende y promueve el derecho de permanencia de los hijos de las internas en las guarderías de los centros de reclusión, así como el ingreso y la permanencia de los menores, hasta los tres años de edad. Este hecho genera una reflexión respecto a los derechos de la mujer en el país y su garantía cuando se encuentra en situación de reclusión, puesto que libertades como la maternidad conllevan al análisis de otros campos jurídicos, como la efectividad de la política para la primera infancia, así como la complejidad de cuidado y protección del menor por parte del Estado.

De este modo, desde lo gubernamental se reconoce discursivamente a las madres y a sus hijos privados de la libertad como sujetos de derecho, esto es, a través de aquellos discursos que contienen en su formulación la intención de configurar en primera instancia una subjetividad epistémica. Se espera así que los niños y las niñas que crecen junto a sus madres en el ambiente de la prisión puedan desarrollarse de acuerdo con las condiciones de calidad de vida que el Estado tiene la obligación de proveer, con la finalidad de que puedan interactuar y socializarse para participar y ser parte de la sociedad en el futuro mediato, por lo menos en lo que corresponde a las enunciaciones de los documentos que materializan dichas políticas públicas. Un ejemplo de lo aquí expresado se consigna en el lineamiento técnico y administrativo del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar e Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario sobre la atención a niños y niñas de hasta 3 años, en establecimiento de reclusión de mujeres:

La protección de los derechos de los niños y niñas tiene como objetivo asegurarles un desarrollo pleno e integral, lo que implica la oportunidad de formarse física, mental, emocional, social y moralmente en condiciones

de igualdad, en tal ejercicio concurren unos deberes, obligaciones y responsabilidades correlativas a la familia y en especial a padres y madres para con sus hijos(as), que deben ser siempre explícitos y que son la expresión clara de los derechos que poseen como seres humanos en crecimiento y desarrollo. (Resolución 2570 de 2010)

Ahora bien, al analizar el contexto gubernamental en el cual se elaboran dichas políticas, entendiendo que las prácticas de crianza y socialización que se han constituido desde la mitad del siglo XX en Colombia hasta la actualidad, delimitan y defienden la infancia, se observa que en la sociedad de hoy la familia es un escenario privilegiado para el Estado, debido al alto grado de vulnerabilidad a la que se exponen los menores de edad, en especial, por las condiciones sociales o circunstancias propias de los padres. Surgen entonces lineamientos de política que trazan acciones esenciales, como frenar el alto índice de mortalidad de niños y niñas producto de la pobreza y el abandono, hasta directrices que nos permiten reflexionar por la formación ciudadana de los menores en contextos carcelarios. En consecuencia, al convertirse en un asunto del Estado y la sociedad, la infancia introduce una preocupación por el cambio de la estructura social de la familia, que se manifiesta en una recurrente apelación o construcción discursiva respecto a la garantía de los Derechos de los niños y las niñas, en vía de corresponsabilidad entre los progenitores y las instituciones públicas.

Ello se refleja en el cuerpo discursivo que compone la política de Atención Social, Penitenciaria y Carcelaria, en el cual se alude a que en los establecimientos carcelarios se prestará atención especial a los menores que se encuentran en prisión. En este sentido, se determina que en las reclusiones de mujeres existirá el servicio de guardería, como también se exige que el director del INPEC coordine con el ICBF la programación de atención y ayuda especial a los hijos menores de las personas privadas de libertad (artículo 155 de la Ley 65 de 1993).

Estas directrices están en consonancia con el principio rector de *Protección*, de manera que se tienen como considerandos, justamente, los derechos fundamentales de los niños (artículo 44 de la Constitución Nacional). Se evidencia que tales orientaciones dispuestas en el servicio carcelario obedecen a un discurso que guarda correspondencia con una concepción de infancia característica de los siglos XIX y XX, donde se definía al niño como objeto de protección por parte de la familia y el Estado.

Se resalta entonces que los cambios históricos responden a los modos de organización socioeconómica de las sociedades, a las formas y pautas de crianza y a los intereses sociopolíticos. Gracias a ello, hoy se puede visibilizar la infancia como un campo de estudio que reconoce sujetos y discursos, cuyo análisis aborda el andamiaje jurídico que soporta la intervención del Estado, entorno a la protección integral de los niños y las niñas en situaciones de desprotección o riesgo.

La Resolución 2570 de 2010, asimismo contempla en su estructura un considerando que resulta relevante para comprender la configuración de infancia que, junto con lo dispuesto en el artículo 29 del Código de la Infancia y la Adolescencia (2006), reconocen “el derecho al desarrollo integral en la primera infancia”, determinando

(...) que la atención en salud, la nutrición, el esquema completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos y la educación inicial, son derechos impostergables de esta etapa de vida, así como la garantía del registro civil de todos los niños y las niñas en el primer mes de vida.

Lo fundamental, según estos ordenamientos jurídicos, es el giro en la concepción de infancia dado en años recientes que identifica a los niños y niñas como un grupo sociocultural específico; es decir, una concepción de sujetos de derechos políticos, que reconoce para la infancia la posibilidad de una ciudadanía constituida de hecho, y no simplemente como una etapa de preparación para la vida adulta o como un bien futuro de la sociedad.

De ahí que, en un primer momento, son las normas sustantivas y procesales creadas para la protección integral de los niños, las niñas y los adolescentes, las que permiten garantizar el ejercicio de sus derechos y libertades; y luego, se transita hacia un segundo momento, donde se localizan las acciones que el Estado emprende para hacer visibles esos preceptos. En esos términos, el sujeto se hace parte de una experiencia institucional, porque no se puede hablar del devenir de un sujeto sin presencia de las instituciones; por ende, se entiende que hacen parte de la sociedad de las disciplinas y del desarrollo de los sujetos, razón por la cual la familia y la escuela desempeñan un papel fundamental en el proceso de buscar nuevas prácticas de socialización y nuevos procesos de subjetivación, lo cual no se desprende en ningún momento de la idea de ciudadanía.

Por lo tanto, en el ejercicio de develar la configuración de subjetividad y ciudadanía de los niños en condición de contextos de reclusión, se halla el principio denominado *Interés Superior*, el cual se erige como un principio no solo orientador sino de jerarquía jurídica que transforma sustancial y cualitativamente el enfoque sobre el tratamiento de los niños y niñas. Un principio de ponderación mediante el cual se otorga un carácter imperativo que obliga a todos los miembros de la sociedad a propender y garantizar desde sus particulares funciones y responsabilidades sociales e institucionales la “satisfacción integral y simultánea” de los derechos humanos que, en cada persona, como en el caso de los niños y niñas de 0 a 3 años, “son universales, prevalecientes e interdependientes” (Código de la Infancia y la Adolescencia, 2006). Los alcances de este reconocimiento tanto en el ámbito general de las políticas públicas como en el de la aplicación y materialización de las mismas, presupone una garantía para la toma de decisiones en favor del respeto y no vulneración de los derechos humanos de los niños y niñas. La resolución 2570 de 2010, que aprueba el Lineamiento Técnico Administrativo Modalidad ICBF - INPEC para la atención de los niños y niñas respecto a las condiciones de habitabilidad propias del contexto penitenciario y carcelario, advierte “tomar medidas especiales para

reducir las amenazas a su salud, nutrición, esquema completo de vacunas, integridad, dignidad y desarrollo”.

Cabe anotar, en relación con el campo de las políticas públicas, que en los últimos años se ha dirigido una especial atención al tema de Protección Integral (Ley 1098 de 2006), propugnada a través de una permanente y eficiente gestión en el cumplimiento de los derechos de niños y niñas, brindándole asimismo un “carácter de universalidad”. Sobre esto en particular, el artículo 7º de la ley referenciada, define la Protección Integral desde cuatro ejes de desarrollo:

1. Reconocimiento de niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos, 2. Garantía y cumplimiento de los derechos, 3. Prevención de amenaza o vulneración de derechos, 4. Seguridad de su restablecimiento inmediato. Lo anterior se debe garantizar a través de planes, programas y acciones que se ejecuten en las esferas nacional, departamental, distrital y municipal, con la correspondiente asignación de recursos financieros.

Se advierte aquí que el principio de protección integral ha derivado una nueva “dinámica jurídica y política” en torno al concepto y tratamiento de la infancia que, según los entendidos, en un futuro “apuntará hacia el cambio de los sistemas de relaciones entre adultos y niños a todos los niveles sociales, tanto a nivel macro social como de la vida intrafamiliar” (Jiménez, 2012, p. 237).

Al hablar del sistema de relaciones entre adultos y niños, por otra parte, entra como tema de discusión y análisis un término muy latente en los discursos de orden legal, relacionado con la llamada Corresponsabilidad que existe en la actualidad en el proceso de constitución de los niños y las niñas. Este principio de corresponsabilidad, según el Código de la Infancia y la Adolescencia, “supone la concurrencia de actores y acciones con el fin de garantizar el ejercicio de los derechos de los niños y niñas”, esto es, que para hacer efectiva esta “concurrencia”, el Código establece que “la familia, la sociedad y el Estado son corresponsables en su atención cuidado y protección”.

Se pretende con ello que, de manera coordinada y mancomunada, los actores partícipes y responsables en garantizar el cumplimiento de los derechos del niño o niña dirijan y ejecuten acciones comunes para lograr su desarrollo integral y brindar así condiciones de mejor calidad de vida a la niñez. En esta medida, la atención dada en el servicio carcelario pretende apoyar a la familia, en cuanto a proporcionarle lo necesario para mejorar las prácticas de crianza y cuidado del niño o niña y, asimismo, fortalecer las redes vinculares y sociales.

Acorde con lo establecido en términos de corresponsabilidad y protección integral se vislumbra con claridad que el servicio de atención para los niños en contextos carcelarios se basa en una concepción de infancia que subyace al concepto de familia, lo cual supone la configuración de elementos de carácter formativo que posibiliten la modificación de pautas y sistemas de creencias encargados de moldear el cuerpo de los sujetos niño y niña. Ello implica descifrar aquello que ha posibilitado y posibilita la construcción de las subjetividades de niñas y niños, posicionándolos aún como “una infancia dócil, moldeable, disciplinable, y por lo tanto, obediente y sometida” (Noguera, 2007, p.119).

Cabe destacar que el fuerte vínculo entre las categorías infancia y familia tiene un énfasis especial en los enunciados discursivos que se identifican dentro de la documentación de carácter legal analizada. Basta señalar que la Resolución 2570 de 2010 reconoce, por ejemplo, el papel de la familia con referencia al concepto de *Participación*. Con base en él, se otorga el carácter de sujeto de derecho al niño y, por lo tanto, su posibilidad de integrar y ser parte de una sociedad en tanto es parte de una familia. El ámbito de la institución familiar es pues el primer escenario de interacción e interrelación significativo del desarrollo integral de la niñez y, por consiguiente, le compete a la familia la ejecución de acciones consecuentes con los propósitos y contenidos descritos en la política pública que busca el mejoramiento de la calidad de vida de los niños y niñas, la potenciación de sus capacidades y potencialidades y la educación integral de los mismos.

En este sentido, tal como lo estipula y asume el Lineamiento Técnico para la atención a los niños y niñas que crecen dentro de un contexto carcelario, la concepción de Primera Infancia es un período trascendental del ciclo vital de los seres humanos que va desde la gestación hasta los cinco años. Este periodo de vida, por razones comprensibles, destaca el papel de la familia como agente primordial en el tránsito y desarrollo de esta etapa inicial o temprana de la infancia, reconociendo su presencia en la vida del niño o niña desde la misma concepción.

Cobran importancia aquí, por ejemplo, todos los programas y proyectos que implementan las políticas públicas educativas que, por estar orientados hacia la Atención a la Primera Infancia, se constituyen en lineamientos que desde luego contemplan la cobertura en servicios integrales a los niños y niñas que se encuentran en reclusiones de mujeres, como es el caso, de que se disponga de las guarderías correspondientes y de los proyectos pedagógicos que las hagan eficientes, esto es, que apoyen la atención integral de los niños y niñas desde su gestación hasta los tres años de edad mediante acciones que contribuyan a su desarrollo integral, y asimismo, fortalezcan los vínculos afectivos con sus familias y cuidadores.

En aras de esta tarea y para garantizar un acceso equitativo y de calidad a la educación inicial, el Ministerio de Educación Nacional en coordinación con el Instituto Colombiano de Bienestar Familia han formulado una propuesta pedagógica fundamentada en los principios de la educación inicial, consignada en el *Manual de Implementación Programa de Atención Integral a la Primera Infancia – Fase de Transición* (2012), a saber:

- (...) - Desarrollo de competencias en los niños y niñas menores de 6 años, que permitan un conocimiento de sí mismos (as), de su entorno físico y social y la interacción con las y los demás, que se constituyen en la base para los aprendizajes posteriores y para una mejora en su calidad de vida.
- Recuperación de los espacios familiares, comunitarios e institucionales, que favorezcan el desarrollo integral y generen aprendizajes tempranos

de calidad para los niños y niñas menores de 6 años. - Articulación del trabajo interinstitucional e intersectorial para la atención integral a la primera infancia, que permita garantizar el tránsito exitoso del niño y la niña hacia la escuela.

Esta propuesta pedagógica resume conceptos y aspectos claves de la atención y desarrollo integral de los niños y niñas menores de 6 años; por una parte, “la concepción de niño/a como ser social, cuyo desarrollo depende de la calidad de las relaciones que su familia, otros niños (as) y otros adultos le proporcionan”; por otra, la trascendencia que tiene para este programa “la vinculación de la familia y las redes vinculares y sociales al desarrollo del proceso de las mujeres internas”.

De otro lado, se pudo verificar que los discursos y prácticas del quehacer pedagógico que pretenden que los niños y las niñas se constituyan como sujetos, están supeditados a las condiciones que le brinda el entorno social en el cual se desarrollan. Ello es visible en un proceso de subjetivación pensado y desarrollado desde la producción de un cuerpo normalizado, esto es, modelado para gobernar su propia manifestación. El sistema carcelario (espacio institucionalizado y cerrado) y las prácticas pedagógicas que allí tienen lugar cumplen un papel cuya intención es la “normalización” y la “disciplina” como prácticas que se articulan para producir una mentalidad y comportamiento ciudadano acordes con las condiciones históricas existentes y con lo que la sociedad actual requiere.

No obstante, dentro de la conceptualización pedagógica del Programa educativo referido también se observa una orientación que brinda una explicación de otra constitución de ciudadanía que plantea la construcción de sujetos desde la perspectiva de desarrollo social y humano, lo cual contempla, entre otras posibilidades significativas:

(...) el desarrollo de competencias y habilidades de carácter conceptual, la construcción de sujetos desde la perspectiva de desarrollo humano, valora lo ético, lo lúdico, lo social, enfatiza en la interacción y

comunicación humana, rescata la vida grupal, la formación para la convivencia, la participación y el diálogo permanente. Valora el niño y su mundo interior, privilegiando la autonomía, la libertad y la creatividad. (INPEC, Resolución 2570 de 2010)

La conceptualización pedagógica de la gestión para la atención integral a la primera infancia, contempla la participación del niño o niña en la planeación de actividades; junto con el adulto deciden qué, cómo, dónde, con qué y quiénes van a hacer. El Agente educativo discute, modifica, construye con los niños y niñas las normas de comportamiento, siempre en relación con los valores humanos involucrados. En síntesis, este proyecto educativo

(...) muestra y ejemplifica el ejercicio incluyente de las actividades cotidianas; en estas, la participación de las internas, su concepto, su elección, las ideas y aportes de los niños y las niñas, sus intereses y habilidades, se constituyen en el interés del día a día del programa. La voz de los niños y niñas y de sus madres que hacen parte del programa, se constituyen pues, en la línea conductora y orientadora del plan de actividades.

Al concebir la infancia como un grupo poblacional partícipe de la cultura y la sociedad en la que se desenvuelve, se le atribuye a la niñez un papel esencial en la vida de la ciudad y por tanto se admite una ciudadanía de los niños independiente de la ciudadanía de los adultos. Ello exige entrar en diálogo con sus formas de aprender, sentir y actuar, para comprender sus propios saberes y experiencias, claves a la hora de construir la vida pública. En este marco se accede y entiende en el escenario del tránsito de las sociedades modernas a las sociedades contemporáneas. lo que ello representa, particularmente, en la vida de los niños y niñas, en términos de impactos en la generación y despliegue de nuevas formas de ser, pensar, percibir y habitar el espacio, en síntesis, en la configuración de nuevas formas de subjetividad.

Es claro que el discurso de ciudadanía que se dinamiza en el marco legislativo del sistema carcelario colombiano en relación con la configuración de

la subjetividad de la infancia de 0 a 3 años se fundamenta en un enfoque de sus derechos, centrando su atención en la implementación de políticas públicas que garanticen el cumplimiento de estos derechos y los principios constitucionales que los tutelan. Se infiere que al considerar y hacer operativas dichas políticas influye en la constitución de los niños y niñas como sujetos que desarrollarán su ciudadanía como resultado de la vinculación y calidad de su relación con la familia y con otros actores (agentes educativos, cuidadores, profesionales de la salud).

Este hecho revela cómo los lineamientos gubernamentales se acercan de forma directa, como precepto jurídico, a un discurso de ciudadanía centrado en los principios de una democracia liberal; y asimismo, con base en el principio constitucional de dignidad humana, así como de libertad y justicia, se hace explícita, en las recurrencias y enunciaciones de los Derechos de los niños y las niñas, el sentido político de las acciones que adelanta el Estado en materia de Protección Integral a los niños, niñas y jóvenes.

Esta concepción de *ciudadanía liberal* recoge la importancia del niño y la niña como *sujeto de derechos* dentro del sistema carcelario colombiano, es decir, se contempla el Estado de bienestar, vinculado a la dimensión civil, otorgando a todos los miembros del Estado nacional un conjunto de beneficios sociales.

En el escenario y condiciones observadas y analizadas, se constata que, al otorgar prioridad a temas como la dignidad humana, la protección integral, la corresponsabilidad, la participación, el desarrollo humano integral, la inclusión y la calidad de vida, se construye una relación con la educación como parte fundamental de un proceso que se instituye como el mecanismo legítimo que garantiza la equidad en la atención a los niños y niñas. Prevalece así el interés público por apoyar y fortalecer vínculos afectivos y la formación de los valores para la convivencia, el diálogo, apoyo a procesos de socialización y resolución pacífica de conflictos. Todos estos elementos, de darse su adecuada y efectiva materialización, serán la base para configurar una subjetividad consistente con el modelo de ciudadano que el Estado aspira tener.

Es también de destacar, respecto al discurso contemplado en los lineamientos gubernamentales, la importancia que se otorga a la reconstrucción de vínculos, en este caso entre niños – niñas y madre, lo que permite vislumbrar la relevancia que adquiere en términos discursivos pensar la *afectividad del sujeto* en contextos carcelarios. No obstante, es de advertir que no es explícita la intención política y discursiva de entidades como el INPEC respecto a la necesidad de establecer procesos propios, suficientemente interiorizados y asumidos, dedicados de forma exclusiva a la construcción de vínculos, pues es bajo la obligación de garantizar los derechos de los niños y las niñas a tener una familia, que se constituye la idea de educación y escolarización en dicho contexto. Así, los espacios destinados a dicha tarea se destinan y utilizan dando por hecho la naturalización del vínculo entre madre e hijos (as), disponiendo el trabajo educativo como parte formal de la atención institucional, con un claro enfoque del *deber ser*.

Lo anterior facilita la comprensión política de los discursos que progresivamente pretenden instalarse en las instituciones públicas, lo cual se refleja en la preocupación estatal por diferenciar la responsabilidad de la familia respecto a la formación y cuidado de los niños y las niñas, la garantía del vínculo familiar y el desarrollo de procesos de formación adecuados, en consonancia con las garantías constitucionales y de Derechos Humanos que promete el ámbito público y que divulga mediante la jurisprudencia, los programas y proyectos de sus instituciones.

Ello nos conduce a reconocer la influencia que adquieren los discursos normativos, en términos del *poder estatal* en el marco de la formación ciudadana. Pues si bien las ideas expuestas respecto a la formación ciudadana para los niños y las niñas de cero (0) a tres (3) años se fundamentan en una idea de garantía de derechos, se sigue observando esa antigua intención de ciudadanía republicana que emergió en Colombia en el siglo XIX, donde fue de gran importancia consolidar una experiencia colectiva, como conciencia individual, difundiendo entre los más amplios sectores de la población discursos sobre el comportamiento ciudadano, que no podía ser en ningún caso cuestionado. De

igual modo, las normas exponen el marco ideal del ciudadano que espera la sociedad desde unos principios identitarios que poco pueden ser criticados o cuestionados, ya que se fundamentan en una idea de orden y valor, en este caso, orden de la familia y el “valor” social de los niños y las niñas.

De allí que es posible encontrar una explicación de las ausencias respecto a necesidades que se manifiestan en la cotidianidad de los niños y las niñas, como por ejemplo la constante reproducción de la idea de familia integral o nuclear funcional, donde sigue siendo la mujer el centro para la construcción de relaciones interpersonales y crianza de los menores. Poco, por no afirmar que nada, se enuncia en la política pública la posibilidad de fundamentar en los padres los procesos de acompañamiento a los niños y las niñas, cuando las mujeres se encuentran cumpliendo su condena, menos aún la opción por parte de la madre de desistir o interrumpir un embarazo concebido en ese contexto.

Lo anterior refleja una construcción de identidad desde la norma, que pretende configurar una forma de subjetividad, donde confluye la experiencia concreta en el contexto, para este caso, el carcelario, con los preceptos morales y valores sociales que van conformando un conjunto de postulados, para educar de una manera adecuada, poco renovada y más cercana al asistencialismo que a los procesos de formación.

Otro aspecto vital en el marco de los discursos de ciudadanía contemplado en los lineamientos gubernamentales, se relaciona con la poca orientación que se denota alrededor del proceso de educación escolar en los primeros años de vida. Es necesario que la planeación de los procesos formativos en los menores cuyo rango de edad se ubica en la primera infancia tengan una mayor inversión y un mejor esfuerzo por parte del Estado, que supere la simple celebración de un Convenio Interinstitucional entre el ICBF y el INPEC, el cual, por ejemplo, produjera un documento, orientación, lineamiento que permita detallar esas valiosas insignias de ciudadanía y de protección de derechos para los menores.

Es importante resaltar que la inserción del concepto de “*niño, niña y adolescente*” es relativamente reciente en el ámbito jurídico colombiano, cuyo análisis se relaciona con la misma argumentación sobre sus derechos. En este sentido, y como bien lo enuncia Montejo (2015), “la evolución de los derechos del niño es resultado de la propia historicidad, que encuentra su génesis en la realidad social. No obstante, también pareciera que la retórica de los derechos, ha corrido más de prisa que la elaboración teórica”. Por consiguiente, toma fuerza la necesidad de equilibrar y armonizar los discursos que aparecen de forma continua en los lineamientos gubernamentales, con las prácticas y contexto donde se brinda la atención a los menores, siendo un escenario de reflexión, y a su vez, una obligación del Estado preocuparse por proteger a los niños y niñas de los múltiples riesgos a los cuales se exponen en la vida cotidiana. La persistencia de condiciones como el maltrato, el abandono o la irreflexión sobre las diversas situaciones de vida, conlleva a afirmar la ineludible y mancomunada necesidad de armonizar la titularidad y el ejercicio de los derechos humanos del niño con principios como la autonomía, dignidad, igualdad, libertad y así proponer realmente un campo de acción y formación para la ciudadanía.

El análisis discursivo permitió identificar la tendencia teórica de la norma, así como la relación de esas tendencias con marcos jurídicos pares, encontrando su sentido político y construyendo la relación entre normatividad e institucionalidad, configurando un sentido general de ciudadanía y un esquema de referencia que pretende elaborar un tipo de realidad desde la experiencia de su implementación en la cárcel. Sin embargo, mientras permanezcan, e incluso se acrecienten, las inconsistencias, falencias y ausencias encontradas, la norma y los lineamientos gubernamentales seguirán siendo grandes compilados jurisprudenciales y regulatorios, los cuales abren un camino para analizar los discursos como cuerpos éticos y jurídicos que, bajo una idea de ciudadanía liberal, combina doctrina con aceptación de prácticas, siendo necesario profundizar sobre este último campo.

4.2 Discursos de ciudadanía de los actores que intervienen en la configuración de subjetividad de los niños y niñas de 0 a 3 años en el contexto carcelario en Colombia

La ciudadanía ha sido considerada como un valor fundamental en la sociedad colombiana; y como se constata en esta investigación, su sentido y significación han variado en el tiempo y en el espacio, porque han cambiado las necesidades sociales a las cuales ella está llamada a responder. Ya sea considerada desde la perspectiva político-educativa liberal burguesa o como nacionalista igualitaria, como un fenómeno social, como la principal razón de las instituciones sociales o como componente de la estructura social, la ciudadanía forma parte integral de la sociedad global y por ello tiene estrecha relación con el conjunto de sus componentes. En este sentido, la ciudadanía y la educación en la infancia están ligadas estrechamente con la subjetividad dentro de la sociedad, situación histórica que la define y explica como fruto de las determinaciones concretas que marcan los procesos específicos para cada una de las sociedades.

Emprender un trabajo educativo de los niños en las cárceles significa afrontar dos realidades no siempre compatibles y ajustarlas a una misma lógica de funcionamiento. En primer lugar, están las condiciones internas de cada establecimiento con sus reglamentos, su disciplina, sus lugares, sus tiempos, sus procesos de socialización, su cultura y su propio contexto en el que las relaciones sociales adquieren un sentido particular. Los casos que allí tienen lugar, en cada situación específica es una historia, y cada historia una tragedia que junto con otras conforman una red de relaciones con contenido y sentido específico, lo que podríamos denominar una interacción e interrelación de subjetividades (intersubjetividades).

En segundo lugar, están los programas educativos que, contruidos en otra situación y para una población infantil ubicada en un contexto abierto, intentan abrirse camino para buscar una recuperación del tiempo para cada “interno”, una relación más cercana y familiar entre ellos, un intercambio de

experiencias y de conocimientos vivenciales de los hijos de los reclusos, una posibilidad de confrontación de sus saberes y una perspectiva de enriquecimiento personal y colectivo en un medio de por sí hostil.

Así, para los actores que intervienen en el proceso formativo de niños y niñas de 0 a 3 años en un contexto con alta complejidad como lo es el carcelario en Colombia, los discursos en relación con la ciudadanía no solo son diversos, sino que, en muchos casos, se podría decir que carecen de conciencia frente a su papel en la formación de los menores y en la configuración de su subjetividad, lo mismo sucede con las prácticas de formación ciudadana. En este sentido, al preguntar sobre la existencia de violencia hacia niños y niñas, uno de los dragoneantes indicó lo que los menores observan de las reclusas en el contexto carcelario:

Golpes, groserías y el consumo delante de ellos (...) en cuanto al maltrato sí. Lesbianismo y consumo de droga también porque las dos cosas lo hacen delante de ellos. Conozco dos casos en los que se le hizo seguimiento a la mamá por estas conductas y al final los niños se fueron al ICBF. (DGN02ENT)

Por su parte, para uno de los profesores, la forma en que se enseña a los niños los derechos que tiene se basa en esta estrategia: “aprovecho las actividades en que están para irles indicando que tienen derecho a las cosas, pero también deber de respetar a los demás” (DOC02ENC). Esta acción pedagógica podría indicar la necesidad de fortalecer la formación pedagógica a los docentes que participan en la educación a los menores, sobre todo, encaminada al reconocimiento de que los niños podrían aprender más por imitación que por la transferencia de información, sobre todo, en materia del ejercicio de sus derechos.

Según lo anterior, reconocemos que una perspectiva de ciudadanía se define desde la articulación del derecho a la organización, el derecho a la expresión, el derecho a la participación en el mundo a partir de las pertenencias y anclajes culturales: el género, la etnia, la religión, las oposiciones sexuales

(Reguillo, 2003). Frente a ello, se hace evidente que los discursos elaborados a partir de la práctica, por actores aparentemente disímiles, como docentes y dragoneantes, se centran en la regulación y el control, inicialmente sobre la madre reclusa, traspasando su intención de vigilancia al menor, desdibujando a la par, la obligatoriedad constitucional que tiene el Estado de encaminar acciones, decisiones oportunas y eficaces para la garantizar los derechos de los menores y la formación ciudadana, con un claro sentido pedagógico, lineamiento ausente en los discursos y prácticas de los responsables de dicha tarea.

Estas consideraciones permiten visibilizar que la situación de la configuración de la subjetividad de los niños y niñas en el contexto carcelario en Colombia, es por demás una de las más complejas. No es resultado de enfrentamientos identitarios (étnicos, religiosos o regionales); posee ciertamente, un eje político en la medida en que se encuentra ligada a las circunstancias jurídicas de sus padres; pero existen también otras dimensiones que interfieren, como son la pobreza, el analfabetismo, los contextos socioculturales cercanos marcados por la ausencia de una unidad familiar definida y protectora, así como a una proximidad con las diversas formas del delito.

El contexto social carcelario se torna determinante en la configuración de la subjetividad de los niños y niñas. Sin embargo, la educación para la vida republicana es, pues, aquella que promueve el surgimiento de la virtud democrática que transforma a todo hombre en un ciudadano (Oraisón, 2005, p.19). Una comprensión de la problemática inherente al contexto social carcelario podría abordarse desde la psicología genética que parte de los postulados de la biología para mostrar cómo los organismos deben hacer un proceso de adaptación al medio y cómo la inteligencia del hombre pasa por dicho proceso; los niños, entonces, tratan de verse como un organismo que debe llevar a cabo un proceso de adaptación a su medio social y a través del cual es posible esperar de él la motivación adecuada y el rendimiento esperado. Al respecto, resultan pertinentes los aportes de la psicología genética que, según Piaget,

(...) ha estudiado ampliamente la construcción del espacio representativo mostrando que las propiedades topológicas son las primeras que el niño comprende y utiliza, para acceder después al manejo de las propiedades proyectivas y euclidianas; esto puede dar lugar a una programación de los contenidos de la enseñanza (...). (como se citó en Coll, 1986, p. 12)

Por supuesto, esta perspectiva también tiene en cuenta los procesos internos del sujeto, los cuales harán posible una asimilación y una acomodación favorable a las dinámicas carcelarias. Estos elementos se traducen en discursos, valoraciones y emociones que, progresivamente, dan a conocer las características de las subjetividades que se configuran en la cárcel, como se evidencia en las siguientes enunciaciones por parte de las reclusas, presentes en cartas que escribieron para sus hijos:

He aprendido que ser madre es una de las experiencias más hermosas de la vida, por eso doy gracias a Dios por darme la oportunidad de disfrutarlo con un ser tan maravilloso como lo eres tú bebé hermoso...he disfrutado cada etapa de tu crecimiento, porque estar a tu lado me llena totalmente, soy feliz cada vez que te escucho tu hermosa voz, pronunciar: ¡mamá!, cuando te veo sonreír soy totalmente feliz y desde que llegaste a mi te has convertido en el motor de mi vida. (Carta C1, Reclusas)

Esta elaboración discursiva permite comprender el sentido de la crianza y maternidad en su contexto, así como la intención por minimizar el riesgo que implica la separación de madre e hijo, bajo un factor que se constituye como determinante en esa relación natural: el tiempo de permanencia legalmente permitido para el menor, junto a su madre. Estos elementos conducen a reflexionar respecto al discurso de ciudadanía que se elabora desde las reclusas, el cual se centra en el rescate de los valores, las virtudes, cualidades y afectos, como se puede leer en las siguientes líneas:

(...) Sé que a veces te reprendo, pero es para enseñarte que no hay que hacer cosas malas, quiero que todo lo que hagas, sea bueno, así cuando seas un adulto y sepas que es bueno y que es malo, tomes decisiones

buenas para que seas una persona muy inteligente y así yo me sienta orgullosa de ti (...) le pido tanto a Dios que me ayude a salir de este lugar, para estar juntos (...) hijito, perdóname porque por culpa mía tu tienes que estar en este lugar tan horrible, pero también doy gracias porque tú me das fuerza para estar en este lugar. (Carta C2, Reclusas)

Este discurso, entre otros elementos, rescata una perspectiva moral, donde se asume una idea de crianza desde la instrucción, reflejando un anhelo por detener la interrupción del vínculo filial entre madre e hijo; esta tensa relación genera el encarcelamiento, donde prevalece la norma, el orden, las reglas, y la búsqueda por la buena conducta.

En esta perspectiva, los discursos elaborados por algunas reclusas, evocan la idea de una ciudadanía libre e igualitaria, articulando una mirada de la sociedad, entendida bajo una lógica gubernamental con la postura del sujeto-ciudadano, formado en la moral, para un escenario social concreto. Complementando lo anterior, se puede leer en otra carta de una mujer reclusa a su hijo:

(...) te pido mucho perdón por tenerte en un lugar como estos, porque yo sé que tú no tienes que pagar mis errores, pero a la misma vez le doy gracias a Dios porque a pesar de que estoy en este lugar, tengo la oportunidad de verte crecer, verte reír, (...) le pido mucho a Dios que te bendiga y te lleve por un camino recto, que te haga la persona de bien, con muchos valores que nunca tenga que pasar por lo que yo pasé. (Carta C3, Reclusas)

Se comprende así por qué las sociedades producen normas que se elevan a la categoría de reguladoras de la conducta humana. Su acatamiento comporta sistemas de gratificación propios de la sociedad civil. Su infracción en cambio, coloca a los “desviados” en el camino del control social negativo que va desde la no aceptación en los grupos de referencia, hasta la eliminación física por la vía de la pena de muerte, pasando por la reclusión en los lugares especialmente diseñados para el aislamiento temporal o permanente.

Estos elementos y condiciones configuran articulaciones sociales que inciden de manera directa en las vivencias cotidianas de los niños y niñas que también se ven abocados a habitar las circunstancias jurídicas de sus padres. Son estas construcciones sociológicas las que determinan elementos sustanciales en la construcción de subjetividades y en la historia de cada uno de los sujetos que habitan o conforman el sistema carcelario.

Por lo tanto, el discurso de ciudadanía civil se manifiesta al otorgar a los menores un estatus caracterizado en un primer momento por derechos (individuales), los cuales deben leerse a la par de las obligaciones que adquieren las madres reclusas. Se construye de este modo una lectura gubernamental de ideal normativo para el Estado, pues se conjugan elementos de los derechos civiles, políticos y sociales de los niños y las obligaciones de las madres en situación de reclusión, los cuales en la vida carcelaria se acompañan progresivamente de un conjunto de valores y normas básicas, que terminan por traducirse en bases morales, expresando una identidad cercana al concepto clásico de ciudadanía.

Como se expuso anteriormente, la condición del tiempo de permanencia del menor con la madre en el centro de reclusión, aporta elementos para comprender el vínculo afectivo, así como las dinámicas, mecanismos de control del centro carcelario y finalmente las proyecciones que las madres formalizan en discursos, donde se entrelazan afectos y anhelos de lo que será el menor en el futuro, como se lee en una de las cartas de las reclusas, hacia su hija:

Hoy estamos un poco tristes ya que nuestra compañerita y amiga Zaray parte para un nuevo castillo, ya que en este solo esta permitido estar hasta los tres años. Vamos a organizar una piñata con torta y sorpresas. Zaray esta hermosa como una princesa, esta feliz junto a su mami (...) Zaray se irá a vivir a un nuevo mundo, lleno de sorpresas, colores, nuevos amigos (...) vivirá en un mundo lleno de flores, mariposas que significan libertad, siendo una princesa obediente y amorosa, sabiendo que un día nos vamos a volver a ver. (Carta C4, Reclusas)

Estas características de los diferentes discursos de los actores que intervienen en el contexto carcelario, aportan elementos para reflexionar y analizar la pertinencia de construir nuevos modelos de ciudadanía, ya que su concepto clásico o lo que se ha explicitado como civil, se limita al reconocimiento de derechos, deberes, libertades y obligaciones, limitando la aparición de otros factores como los suscitados en el contexto carcelario, especialmente si se consideran aspectos como la identidad, cuyas características, concretamente en los menores, permiten reconocer progresivamente una configuración de subjetividad regulada por esos cuerpos normativos y jurídicos que son primordiales para el Estado.

Para Cortés y Ramírez (2012) en Colombia “(...) la formación ciudadana continúa siendo un concepto al que no se le presta suficiente importancia al interior de la educación y por lo tanto no permite el ejercicio de la práctica social ciudadana, el compromiso y la responsabilidad social (...)”. De otra parte, en los casos colombianos investigados, se identificó que la cárcel es ante todo una medida de preservación de la comunidad de individuos que han delinquido. En función de este concepto es que es tratado el interno, y no por lo que él representa. Este tipo de centros está organizado para proteger a la comunidad de quienes constituyen intencionalmente un peligro para ella; no se propone como finalidad inmediata el bienestar de los reclusos, menos en consecuencia, su rehabilitación y reinserción adecuadas y dignas.

Cabe considerar que la adaptación exige una interrelación con el medio, con el mundo externo y para llevar a efecto la relación el organismo está dotado de unas estructuras internas que inicialmente son las biológicas y, con posterioridad, las cognitivas, es comprensible por tanto que el proceso adaptativo siga siempre el mismo esquema.

Al entrevistar a las reclusas sobre aspectos de su pasado, en términos de ciudadanía, se constató que, en la mayoría de casos, el principal valor que les fue inculcado en el seno familiar fue el del respeto, “(...) respetar a las personas mayores, no coger lo ajeno, respetarnos a nosotros mismos (...)” (REC03TPS).

Se observan aquí elementos de la cultura dominante, que orientan unos comportamientos y establecen los límites disponibles a sus miembros. No obstante, las normas culturales no se aplican a todo el mundo por igual. Existen variaciones importantes que marcan desigualdades profundas entre las personas que componen y participan de una sociedad y de una cultura.

A partir de la teoría se puede afirmar que para hacer la relación con el mundo externo la persona necesita tener, en sí misma, unos elementos organizados para poder procesar la información, es decir, disponer de estructuras, que en un principio son biológicas y luego intelectuales. En el desarrollo de la inteligencia la persona debe extraer elementos del medio y luego organizarlos al ajustarlos a las estructuras internas que selecciona y trata de internalizar, es decir, de asimilar. Cuando estos elementos se comparan con las estructuras que se tienen y ellos mismos modifican dichas estructuras, entonces, hay acomodación y entre los dos procesos se obtiene la adaptación.

De otra parte, al considerar la manera como los sujetos adquieren y aprenden la cultura a través del proceso de socialización mediante el cual se pretende integrar al individuo a la vida de grupo, se identificó que en la construcción de ciudadanía, revisten de especial importancia, las enseñanzas apropiadas en la infancia, en procesos de enseñanza dirigidos a satisfacer las necesidades básicas de acuerdo con las normas y valores sociales, la noción de disciplina, de aspiraciones y de cómo participar en la vida de grupo. De allí que, al indagar en las experiencias del pasado, frente a la persona con la cual pasaban más tiempo en su infancia, la mayoría de participantes indicó que con sus hermanos (as) y en menor grado con sus abuelos (as), "(...) con mi abuela y mis hermanos (...)" (REC04TPS).

Por medio de la socialización, en su fase primaria se transmiten creencias, costumbres y patrones de comportamientos considerados importantes y de beneficio para una sociedad. Esto incluye, además, el conocimiento de qué conductas son prohibidas o aceptadas y los roles que deberá desempeñar en la sociedad. Por esta razón, según Berger y Luckmann (1968),

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 (...) 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. (p. 168)

Así pues, a partir de la visión de la sociología entroncada con la biología se puede pensar que procesos como la adaptación biológica permiten comprender las formas como el individuo puede hacer el proceso respectivo de organización. La persona se enfrenta a su medio, que en este caso es la cárcel, y lo adecuado será que modifique el medio y sufra las modificaciones por parte de este. La cárcel como institución total, se identifica como un lugar de residencia y de trabajo, donde un gran número de individuos, en igual situación, aislados de la sociedad, por un periodo apreciable de tiempo, comparten en su encierro, una rutina diaria, administrada formalmente.

La cultura da cuenta de elementos fundamentalmente de dos tipos: ideativos (las pautas cognoscitivas y las creencias, los valores y las normas) y materiales, que están integrados por las realidades en que se plasma y concreta un tipo de cultura (una ley, un edificio, una obra literaria) y que, a su vez, permiten detectar una cultura o una pauta cultural.

Para entender los procesos de socialización, es preciso considerar el concepto de personalidad como sistema dinámico de acción individual compuesto de motivos, sentimientos, actitudes, hábitos y creencias, que se expresa como autoconciencia y como un complejo de roles sociales y un sistema de acción. La socialización es esencialmente un proceso de adaptación del individuo a la sociedad como grupo de referencia total. Es así que se identificó que las reclusas se incorporan al grupo social que le brinda funciones de acogida y de dirección, marcándolo con sus expectativas, insertándolas en roles que interesan a la sociedad y que se controla con diversas sanciones. La socialización aparece, en este sentido restrictivo, como un proceso predominantemente pasivo, estrechamente emparentado con el concepto de

educación popularizado por Durkheim (1964) y revisado posteriormente por los sociólogos de la educación que encierra:

La acción ejercida por las generaciones adultas sobre las todavía inmaduras para la vida social, cuyo objetivo es suscitar y desarrollar en el niño cierto número de disposiciones (états) físicas, intelectuales y morales, que le exigen tanto la sociedad política en su conjunto como el medio especial al que cada niño es particularmente destinado. (p. 41)

Poco a poco el sujeto adquiere una forma particular de comportarse, aunque en buena parte inconsciente, por el que el individuo es incorporado a la cultura de su grupo y de su sociedad, que van imprimiendo en él normas y valores y transmitiéndole los bienes culturales de su entorno social. Las anteriores afirmaciones adquieren sentido actual al indagar a las reclusas sobre la persona a la que actúa como tutor de sus hijos, pues manifestaron haber confiado esa responsabilidad, en la mayoría de casos a hermanos (as) o abuelos (as), "(...) la tutora es mi mamá, ósea la abuela de mi hija (...)" (REC01TPR). Esto demanda retomar el sentido de la personalización como parte de la construcción de los niños y niñas, por considerarse en lo esencial un proceso de maduración por el que el sujeto adquiere su personalidad sociocultural, es decir, se hace capaz de auto dirigir sus propias estructuras instintivas y, muy en especial, de influir responsablemente sobre los factores sociales y culturales.

Es de señalar que la cárcel como escenario de socialización determina una forma de administración que cubre gran parte de la actividad y de la vida misma de las reclusas en tanto se ocupa de los horarios, las normas de conducta, la disciplina, las relaciones entre ellas, con la guardia y la administración en general, así como con personas externas; y, asimismo, se ocupan de los lugares de los ambientes, los espacios, los tiempos, y, en fin, de todo lo que constituye la cultura del interno.

Sin embargo y dado que esta investigación aborda los tres modelos de ciudadanía que corresponden a ciudadanía civil, ciudadanía política y ciudadanía social, es necesario precisar que en cada una de ellas existe una tensión entre

aspectos positivos y negativos, al acoger elementos del modelo tradicional de acondicionamiento. En otras palabras, el sujeto interioriza a través de un proceso especial de aprendizaje un conjunto de normas, valores, actitudes, roles, habilidades y saberes que van a actuar desde dentro del individuo como un programa que condicionará su comportamiento a lo largo de la vida.

Desde esta perspectiva, se verifica que el proceso de socialización se orienta a predeterminar la conducta del individuo en la mayor cantidad imaginable de situaciones culturalmente definidas, por ende, al indagar por la frecuencia de visitas a las reclusas, la mayoría indicó que eran visitadas cada quince (15) días o cada treinta (30) días, en algunos otros casos, "(...) la abuela es la tutora, sale cada 15 días (...)" (REC05TPR). Se identifica la familia como agente de la socialización primaria por diversas razones. El núcleo central de la socialización primaria consiste en la captación e interiorización de las expectativas del rol o roles por parte del niño y su posterior inserción en la estructura social mediante la aceptación de ese rol y la ocupación del status correspondiente.

El niño se pone en contacto con las pautas o normas de conducta no en abstracto, sino por medio de la percepción de la conducta de los demás. Pero no todas las personas que rodean al niño tienen sobre él este poder sugestivo de presentación eficaz de conducta. Por ende, al indagar frente a los sueños de futuro para sus hijos, las reclusas de manera colectiva, indicaron sus deseos por la superación de los (las) niños (as), así: "(...) Que estudien, y que sean profesionales, apoyarlos en lo que quieran estudiar y que estén conmigo en mi vejez (...)" (REC99TFT). No obstante, para que el niño se interese por ellas e inicie un esfuerzo de interiorización personal, es preciso que ciertas personas signifiquen mucho para él, bien sea por la posición que ocupan ante el niño o bien por una serie de rasgos peculiares que lo atraen. Estos otros interesantes se convierten en el niño en lo que se ha llamado desde la sociología educativa, "otros significativos". Aquí, se aquilata la trascendencia que tiene educar a partir del ejemplo, pues desde los actos mismos la transmisión de saberes y

experiencias transmiten enseñanzas y aprendizajes a sí mismos y a los otros (George Steiner, 2004).

Otro significativo - OS, según Campos, Aldana & Valdés (2015), desde la perspectiva constructivista, se define

(...) como aquel que a través de sus actos de reconocimiento adquirió importancia en la trayectoria de aprendizaje del sujeto ayudándole a reconocerse como alguien más o menos capaz de aprender. Coherente con esta perspectiva, concebimos el OS como un elemento dinámico que se reconstruye a través de las experiencias subjetivas de aprendizaje. Dicho de otra forma, una persona percibida como significativa en un momento dado, de un periodo vital, puede no serlo en otro, o incluso, el sujeto le puede conceder distintos grados de significatividad a lo largo de su trayectoria de aprendizaje (...). (p. 11)

Así pues, los otros significativos exhiben ante el niño una conducta y lo impulsan a adoptar un comportamiento. Al respecto la percepción de las madres reclusas sobre los factores que influyen en que su historia no se repita en sus hijos (as), la respuesta colectiva fue la siguiente: "(...) Cuando pienso en mi hijo. De acuerdo a la formación, la educación y el buen ejemplo que yo le dé. (...)" (REC99TFT). Es decir, el niño percibe que la conducta de las personas mayores tiene cierta congruencia y predictibilidad, patentes para él en gestos y actitudes como las siguientes: visitas regulares a los familiares y amigos; conversaciones periódicas sobre ciertos temas; ausencias significativas de ciertos asuntos de conversación; fiestas familiares o patrióticas; rituales domésticos; comidas; vestirse para situaciones como ir al jardín infantil o al colegio, establecido para atender a los hijos de las reclusas, en las que, dadas las circunstancias, la ciudadanía de los niños se estrella continuamente contra el muro de los formalismos de la dimensión política. Por esta razón configuran su imaginario de sujeto como un individuo con derechos parciales, sujetado a la rigidez del deber ser, con algunas dificultades para interpretar su libertad; y enfrentado a la barrera que le imposibilita el acceso a la familia en la construcción de subjetividad, dado

que el encierro impide un relacionamiento permanente con los otros miembros de la familia, quienes en efecto aportarían elementos diferentes a su trayectoria de aprendizaje.

En la cárcel el margen dado a la iniciativa personal es restringida en comparación con el espacio que es regulado desde fuera e impuesto por otros. En esto consiste, también, la pérdida de la libertad usual de “en la calle”, espacio que es visto desde adentro como algo que debe ser conquistado por cualquier medio, incluso, a través del tiempo para la educación, la instrucción, la capacitación o el trabajo. Estas últimas actividades, cabe señalar, también resultan interesantes ya que reducen tiempo de la pena y contribuyen a mejorar el nivel de escolaridad de las reclusas y de posibilidades para la crianza de sus hijos.

El niño aprende definiciones de situaciones y de status sociales, procedentes, también, en general, de la conducta de los otros que le son significativos, que resultan ser modelos de conducta que, más tarde, los medios de comunicación de la cultura se encargaran de modificar o de reforzar y todo el sistema de sanciones de inculcar y mantener. Poco a poco el niño adquiere una forma particular de comportarse, una identidad propia y un yo distinto de los demás. Se puede afirmar por esto que el proceso de socialización cumple la función de transmitir la cultura y el desarrollo de la personalidad del individuo, es decir, su manera de pensar, de decir, de actuar. No obstante, los grupos dominantes tratan de ajustar a los demás en categorías definidas socialmente, que se sirven, usualmente, de sustrato de ideologías.

La diversidad de experiencias indagadas permite afirmar que la mitad de las reclusas entrevistadas manifestaron que cuentan con su bachillerato culminado, mientras que la otra mitad, tuvo que dejar sus estudios de educación básica secundaria y media, en distintos niveles. Esto resulta relevante, en la presentación de modelos a seguir en cuanto a la incorporación a la personalidad del niño de las expectativas sociales a través de la percepción de comportamiento, definiciones y modelos presentados por los otros significativos.

Algunos fragmentos de los testimonios refieren: “(...) bachillerato, hice dos semestres de azafata (...)” (REC01ENC); “(...) Hasta décimo, me salí porque quedé embarazada (...)” (REC04ENC). De esta forma, el niño va atravesando una serie de status de edad y puede encontrar que las expectativas y pautas de un status no son congruentes con las que se le presentan en el status inmediatamente siguiente, o incluso, son contradictorias.

En un caso extremo, que constituye el quicio sobre el que gira el problema del conflicto generacional, el niño incorpora pautas y normas que tiene que desechar en cuanto se le declara una mayor edad, ya sea en su condición de joven, o después, como mayor de edad. La discontinuidad también puede presentarse en los valores y en las pautas de crianza, entre otras razones, porque entran en juego dos fuerzas o elementos psicológicos cuya existencia y funcionamiento inciden también, ellos son, el apego afectivo y la aparición del yo-objeto. Si existe el apego afectivo se tenderá a buscar la estima, aprobación y amor de los otros significativos pensando y comportándose como ellos.

El desarrollo del yo-objeto es igualmente necesario para que las expectativas que los demás proyectan sobre el niño puedan convertirse en pautas interiorizadas y, finalmente, en rol incorporado. Si el niño no puede pensar sobre sí mismo, imaginarse a sí mismo en una variedad de situaciones sociales, valorarse a sí mismo como actor social, etc., las expectativas de los demás se le presentan como una exigencia ininteligible, principalmente en términos de construcción de su ciudadanía. Por ende, resulta particular el que un grupo de reclusas, cuyas principales respuestas estuvieron orientadas en relación con la ciudadanía, en distintas miradas, consideran que: “(...) Ciudadanía somos todos y formación ciudadana un apoyo entre todos, para el bien común (...)” (REC01ENC); “(...) Es educar a los ciudadanos, respetar sus normas (...)” (REC02ENC) y “(...) toda la sociedad en sí (...)” (REC04ENC).

La imitación de conductas específicas que se presentan en la interacción familiar y que habitualmente son recompensadas por las personas mayores con muestras de efecto o agrado, contribuyen radicalmente a la construcción de su

subjetividad; así mismo, la inserción del niño en situaciones sociales en las que debe responder al mismo tiempo a diversas expectativas procedentes de diversas fuentes, le obliga a una articulación racional y congruente de las mismas.

En esta línea de análisis, es muy importante su articulación personal de las expectativas de los compañeros de clase y de los profesores que harán aparecer en el niño el primer rol complicado de su vida: el de alumno que conlleva choque y a veces rupturas, entre el particularismo típico del ambiente y de la estructura familiar y las exigencias crecientemente universalistas de la sociedad moderna. En términos de las entrevistas a los docentes que orientan espacios académicos en el centro carcelario, se encontró que los maestros se consideran los garantes de los derechos de los niños que está educando, en general respondieron afirmativamente ante este rol, uno de ellos indicó: "(...) sí, tengo la responsabilidad de velar por que estos se cumplan, e informar en caso de lo contrario (...)" (DOC01ENC).

La familia es por naturaleza particularista, es decir, pone por encima de todo la lealtad intrafamiliar, el trato preferencial a los miembros de la familia, el espíritu de familia, los deberes recíprocos, etc., pero la sociedad es notablemente más universalista, se rige, con frecuencia, por principios universalistas, tratando a las personas según derechos comunes a todos y no otorgando otras preferencias que las dictadas por los méritos, esfuerzos y valores que los hombres desarrollan de manera desigual a lo largo de su vida. Sobre la forma en que se enseñan los derechos humanos a los niños, uno de los docentes respondió que su ejemplo es la forma de realizar esta actividad, mientras que los otros dos indicaron que se enseñan mediante actividades de clase, aquí la intervención del primero de ellos "(...) dando cumplimiento a cada uno de ellos (...)" (DOC01ENC). Los otros dos docentes, "(...) aprovecho las actividades en que están para irles indicando que tienen derecho a las cosas, pero también deber de respetar a los demás (...)" (DOC02ENC). El conflicto está patente, sobre todo, si el centro educativo se estructura siguiendo los patrones de un grupo primario, afirmándose con ello que es necesario re-pensar la

protección de los derechos humanos desde el propio Estado, reconocer que la globalización está produciendo nuevos frentes de desigualdad, y que esta es una condición necesaria para avanzar en la constitución de una ciudadanía globalizada importante, pues la sociedad sigue fórmulas parecidas a las que siguen los grupos secundarios más universalistas.

El niño o adolescente tendrá que aceptar una ligera o una fuerte resocialización en valores parcialmente contrapuestos a los aprendidos en la interacción familiar. Si bien la acción socializadora del centro educativo, reduce o elimina el excesivo particularismo incorporado a lo largo de la socialización familiar; sin embargo, al indagar sobre los derechos que no son posibles en el entorno carcelario en el cual se encuentran los niños (as), los tres docentes respondieron que el derecho a la libertad es el principal derecho vulnerado en los (las) menores. Uno de ellos precisó “(...) derecho a la familia, derecho a la libertad (...)” (DOC01ENC). Otro destacó “(...) El derecho a compartir porque ellos son muy individualistas, condiciones adecuadas para la alimentación, el derecho a la libertad, que se sientan libres en su espacio (...)” (DOC03ENC).

El centro educativo trasmite a cada generación saberes y valores de la generación anterior, y las destrezas más valoradas y exigidas socialmente. De esta forma, la enseñanza contribuye objetivamente a consolidar las estructuras existentes y a formar niños preparados para vivir en la sociedad tal como es, adaptándolos a sus roles sociales. La ciudadanía puede llegar a ser una categoría útil para dotar a los niños de un marco político, como formación cívica, en especial, en las regiones que recientemente han conquistado o recobrado su identidad nacional, y de formación ideológica en aquellas en las que un grupo político juzga deber ser suyo conquistar los espíritus y destruir los bastiones del pasado.

En la cárcel la ansiedad por buscar la libertad opera de manera diferencial según las reclusas y sus características personales y sociales. La libertad se constituye en una necesidad básica apremiante que debe ser resuelta y que afecta a todos, aunque de manera diferente en intensidad y en calidad. Las

reclusas viven dentro de la institución carcelaria y tienen limitados contactos con el mundo, más allá de sus cuatro paredes; el personal cumple una jornada de ocho horas y esta socialmente integrado con el mundo exterior; los hijos de las reclusas permanecen con ellas en los tiempos en que no están en el centro educativo o están con otros miembros de la familia. Cada grupo tiende a representarse el uno al otro con rígidos estereotipos. El personal de guardas tiende a sentirse superior y justo; las reclusas a sentirse inferiores, débiles, censurables y culpables. Los niños son, entonces, espectadores inermes de esas realidades.

Estas instituciones tienen un carácter dual en su configuración que hace que cada uno de los sectores se mantenga separado del otro. De esta manera se está frente a dos mundos social y culturalmente distintos que solo tienen unos pocos puntos de tangencia y casi ninguno de penetración mutua; la fuerza de esta relación de separación y aislamiento se da a medida que el número de reclusas aumenta y que, por lo tanto, la guardia aumenta, así como las tensiones y reacciones de territorialidad. Al indagar si los niños son víctimas de abusos al interior del patio en el cual se encuentran en el centro carcelario, la totalidad de los docentes entrevistados manifestaron que no se presentan este tipo de casos; sin embargo, uno de ellos reconoció que "(...) no, pero si están expuestos a ver agresión (...)" (DOC01ENC). La relación directamente proporcional al tamaño del establecimiento ayuda a entender la magnitud de los problemas, pero, al mismo tiempo, lo impersonal y tangencial de dichas relaciones.

En este contexto, el centro educativo ayuda al niño a independizarse afectivamente de sus padres, proporcionándole otras lealtades, otros modelos de conducta y otras fuentes de conocimiento. El profesor, como agente socializador, recibe la mayor parte socializadora del hecho de constituir para sus alumnos otro significativo, de gran importancia y acusada novedad. En esta misma línea hay que considerar su idoneidad para actuar como modelo de comportamiento y representar ciertos valores e ideales consagrados por la tradición como la autoridad, valor del conocimiento, responsabilidad cívica, compromiso con el desarrollo social, entre otros. A las definiciones culturales de

ciudadanía como una categoría clave que se erige precisamente como una mediación que, por un lado, define a los sujetos frente al Estado nación, y por el otro, protege a los sujetos frente a los poderes del Estado, se agrega que, en la práctica, los centros educativos tienden a controlar la conducta futura de los niños que forman por medio del esquema de valores inculcado. De ahí que al indagar acerca de qué modificarían los docentes para que los niños tengan un mejor desarrollo formativo, dos de los entrevistados respondieron la necesidad de sacar a los niños a un jardín aparte en el cual puedan recibir visitas de las madres. Aquí algunas manifestaciones de los profesores al respecto: “(...) Que el jardín fuera una especie de internado y que las mamás los pudieran visitar. Que les hiciéramos seguimiento a los niños que salen a los 3 años, porque conocen casos de niños que no están bien afuera (...)” (DOC03ENC) y “(...) que el lugar donde ellos viven sea exclusivo para ellos y sus madres (...)” (DOC01ENC).

Algunas corrientes modernas rechazan la idea de la educación como adoctrinamiento o instrumento para imponer y mantener una ideología. En su concepción de lo que la educación debe primordialmente ser, subrayan como rasgo fundamental de la misma el constituir haciendo que el niño deba asumir una multiplicidad de roles segmentados, con la frecuente probabilidad de conflicto entre los mismos. Es decir, la fragmentación de la personalidad social es la traducción o reflejo de la complejidad estructural de la sociedad. De tal forma que al indagar acerca de qué modificarían los docentes para que los niños tengan un mejor desarrollo formativo, dos de los entrevistados respondieron la necesidad de sacar a los niños a un jardín aparte, en el cual puedan recibir visitas de las madres, algunos profesores manifestaron “(...) Que el jardín fuera una especie de internado y que las mamás los pudieran visitar. Que les hiciéramos seguimiento a los niños que salen a los 3 años, porque conocen casos de niños que no están bien afuera (...)” (DOC03ENC) y que “(...) que el lugar donde ellos viven sea exclusivo para ellos y sus madres (...)” (DOC01ENC), ratificando una concepción de infancia identificada y definida como un grupo sociocultural específico y no simplemente como una etapa de preparación para la vida adulta

o como un bien futuro de la sociedad: una concepción de sujetos de derechos políticos, que reconoce para la infancia la posibilidad de una ciudadanía constituida de hecho y no por alcanzar.

Al compás de este proceso, la realidad cotidiana de las relaciones e interacciones que se suceden en la cárcel tienen que ver, también, con los tipos de delincuencia y con sus causas. Es decir, la subcultura de las reclusas es moldeada desde afuera, antes de su ingreso a la cárcel, por la sociedad global y, en particular, por los rasgos propios de la etología del delito y del delincuente, que es, o presumiblemente es, el externo que se encuentra en los centros carcelarios. En ese entorno, una ciudadanía que como tal implica derechos y deberes para los niños y que no sólo se reconocen como un estatuto a alcanzar con la edad adulta.

Especialistas de diferentes disciplinas y campos del saber han estudiado los procesos mediante los cuales una persona se hace delincuente, así como las relaciones existentes entre diversos tipos de delincuencia y de delincuentes y las variaciones que se establecen en la conexión con la cultura y con la organización social en la cual los delitos tienen lugar. Desde este punto de vista, las consideraciones acerca de la delincuencia, son en realidad, aproximaciones a la comprensión de los procesos sociales de aprendizaje y del desarrollo de la personalidad, así como la distribución y clasificación de los tipos de delitos acerca de las teorías sobre los sistemas sociales que, a su vez, tienen estrecha vinculación con las que se refieren a la estructura social. Cuando se preguntó acerca de si la institución donde están los niños es el espacio más conveniente para su desarrollo, los profesores respondieron “(...) No, a pesar que se han creado ambientes para su desarrollo, existen otras que lo perjudican, como la convivencia en el patio (...)” (DOC01ENC), “(...) En caso del jardín sí, pero en el patio no es un lugar adecuado porque adentro pasan cosas que los niños no deberían ver (...)” (DOC02ENC) y “(...) si y no, el jardín sí, porque es un ambiente adecuado para ellos, es también un espacio adaptado para ellos, el patio no es adecuado porque perciben situaciones no agradables (...)” (DOC03ENC). En relación con estas apreciaciones, resulta de gran interés el planteamiento de

Adela Cortina (2001) quien afirma que “a ser ciudadano se aprende como a casi todo, y además se aprende no por ley y castigo, sino por degustación. Ayudar a cultivar las facultades (intelectuales y sentientes) necesarias para degustar los valores ciudadanos es educar en la ciudadanía local y universal” (p. 219).

Al margen de esta pretensión están algunos factores a los cuales se apela a menudo para una explicación del fenómeno de la delincuencia, por lo general, se refieren a hogares deshechos, padres alcohólicos o farmacodependientes, falta de educación con inmadurez emocional y deficiencia de recursos económicos. Una línea de análisis se refiere a la estructura de la sociedad que ofrece condiciones propicias y facilita el ambiente de desarrollo de la delincuencia por encima de la voluntad y de la decisión individual. Más recientemente se ha inclinado la caracterización de un tipo de delincuencia situacional relacionado con las contingencias inmediatas de la acción en el mundo cotidiano.

Desde una perspectiva amplia la formación de subjetividad en los niños y niñas que habitan las cárceles, parece altamente compleja, en particular, cuando se hace con el propósito de rescatar contextos culturales considerados valiosos o importantes. Por consiguiente, en el compromiso de reconocer un sujeto niño o niña que es producto del andamiaje elaborado para su configuración, mediado por prácticas discursivas donde si bien, continúa teniendo parte influyente las instituciones tradicionales (familia y escuela), se integran con gran fuerza otros dispositivos y mecanismos propios del mundo contemporáneo, como los provenientes de los medios de comunicación, las nuevas tecnologías, la globalización y el consumo como elementos que propician nuevas y muy diversas formas de experiencia. Ello configura nuevas prácticas y distintos usos del tiempo, el espacio, el cuerpo y el lenguaje al interior de cada cultura. Así, cuando a los docentes se les preguntó si consideraban que a los niños les estaban siendo vulnerados algún tipo de derechos, las respuestas fueron: “(...) si, en ciertas medidas de la salud, pues no son atendidas inmediatamente como se requiere (...)” (DOC01ENC), “(...) El de la libertad, a una familia (...)”

(DOC02ENC) y “(...) Si, se le vulnera la libertad de expresión emocional, se están privando de sentirse libres (...)” (DOC03ENC).

Así mismo, hay una responsabilidad ineludible para los educadores con base en el devenir histórico de las ciencias y de las sociedades, ya que al indagar si, con el fin de mejorar sus condiciones de desarrollo, sacarían a los niños del entorno donde se encuentran las madres, las respuestas de los docentes fueron coincidentes y contundentes: “(...) Sí, ese espacio no está totalmente adecuado para ellos, y tienen que convivir con personas de diversas celdas (...)” (DOC01ENC), “(...) Sí, no es un ambiente adecuado y perciben cosas perjudiciales (...)” DOC02ENC y “(...) Sí, ese no es un espacio adecuado, estarían mejor en el jardín donde las mamás los visiten, sensibilizar a las mamás no tenga niños (...)” (DOC03ENC). En este contexto, un programa educativo como el que se adelanta en los centros carcelarios, afronta el problema de la configuración de la subjetividad de los niños y niñas solo parcialmente, pues fuera de este contexto, también los procesos formativos que buscan lo mismo en los espacios convencionales no son siempre exitosos, esto porque en tanto la educación misma es el resultado de una condición social que responde a circunstancias, medios, propósitos y procedimientos complejos y problemáticos propios de cada contexto, tiene siempre tanto algún poder de ruptura y transformación como de continuidad y conservación.

El análisis discursivo aquí presentado permite evidenciar que los discursos de ciudadanía en el contexto carcelario se caracterizan por privilegiar la individualidad, bajo un estatus moral que se traduce en derechos de los menores y obligaciones de las reclusas. Este tipo de discursos descarta cualquier tipo de reconocimiento de identidades específicas, así como otras opciones, relacionadas con las diferencias culturales e identitarias de las madres y los menores, reduciendo el campo de los derechos a lo individual, bajo la idea de igualdad y libertad ante el Estado, donde finalmente prevalece la omisión de las diferencias, pues no es un asunto políticamente relevante para el contexto carcelario, defendiendo a su vez, un principio de neutralidad del Estado, donde prevalece el control y por lo tanto la omisión de las diferencias, presentes en la

configuración de subjetividades.

Por lo tanto, de acuerdo con los hallazgos y la interpretación de los mismos, se comprende la urgencia por emprender un trabajo educativo en las cárceles que promueva y haga efectivo el compromiso con todos aquellos que la habitan, en sus circunstancias, carencias y posibilidades reales en las cuales se desenvuelven. Ello implica un intercambio de experiencias y de vivencias como posibilidad de confrontar sus propios saberes y una perspectiva de construcción de ciudadanía y de sus subjetividades, en un contexto de derechos de por sí hostil para los niños y niñas del sistema carcelario.

4.3 Prácticas de formación ciudadana que se dan en las instituciones carcelarias en Colombia

Es indiscutible que la formación en sí misma representa un reto permanente para la sociedad contemporánea. Para abordar esta realidad, como punto de partida, resulta pertinente reconocer la forma en que aprenden los menores. En ello cobra importancia la posición que asume la Unicef (2008) frente a la formación en la primera infancia: “No hay ningún otro período en la vida de los seres humanos en que estos aprendan y se desarrollen tan velozmente como en la primera infancia”. En este sentido, la trascendencia de sus alcances, según Zapata y Ceballos (2010) plantean que:

La educación en la primera infancia no puede estar basada en actividades mecánicas y repetitivas sin sentido que solo buscan la transmisión unidireccional (del adulto al niño-niña) de información y contenidos poco significativos y motivantes. Por esta razón, los términos educación inicial o educación para la primera infancia provienen de una concepción más amplia, que pretende superar esa visión restringida de la educación asociada a la escolarización, y que busca llenar de sentido la vida cotidiana de los niños y niñas, propender por su desarrollo como seres

humanos y promover su libre expresión y construcción de aprendizajes.
(p. 1080)

Como ya se anotó, un ejercicio formativo para un niño o una niña, no solo se da en el entorno escolar, sino también por el entorno ampliado en donde son libres y construyen su propio aprendizaje, el mismo debe estar mediado por un escenario que permita su apropiación en condiciones de dignidad y del ejercicio efectivo de sus derechos. Al respecto, en las respuestas dadas por los profesores que orientan a los menores al interior del centro carcelario, se encontró, según su interpretación, que la condición de encierro junto con sus madres, imposibilita las condiciones para un desarrollo infantil integral, uno de ellos expresó: "Sí, no es un ambiente adecuado y perciben cosas perjudiciales" (DOC02ENC).

La formación del menor que se da en un contexto determinado, en su concepción formal debe ser conciliada y mediada por un lenguaje que debe ser comprensible para los actores; mientras que en su modo informal resulta accidentada, desprovista de toda intencionalidad, y es dada por lo cotidiano de su entorno ampliado. Así, resulta preciso considerar que el conocimiento, más que ser transmitido, debe ser construido por los distintos actores que intervienen en su apropiación, para que sea un aprendizaje significativo. Ahora bien, para el contexto carcelario, como para otros contextos, la formación ciudadana cuenta con ambos escenarios, situación que complejiza la identificación de las distintas contribuciones en torno a la formación en ciudadanía, con mayor dificultad dada su hostilidad natural. En la entrevista a la psicóloga, ella expresó su punto de vista frente a la medición de las condiciones del entorno de los menores, así:

Medirlas es complicado, pero a simple vista uno ve que no son las mejores condiciones, por lo mismo de antes que te decía los niños están expuestos a humo de mariguana, de cigarrillo, a disputas entre las mamás, al llamado de la guardia, a la rutina que se les implementa a los horarios que son petrificante para los niños 6 de la mañana 5 de la mañana, escuchar el sonido de las rejas. No tener una disposición para ir con ánimo cuando la

mamá está decidida, pues el niño tampoco estará en buenas condiciones, cuando el niño no puede salir pues se hace peor la convivencia aquí para ellas, para los niños no es una buena adecuación, ni de espacio ni de contexto. (PSC01ENT)

De otra parte, la formación en la primera infancia, frente a una categoría como ciudadanía, resulta divergente a sus concepciones, dado que si bien, como lo sostiene Adela Cortina (2001), a ser ciudadano “se aprende no por ley y castigo, sino por degustación”, ello exige, ante todo, “Ayudar a cultivar las facultades (intelectuales y sentientes) necesarias para degustar los valores ciudadanos” (p.219), en cualquier lugar y momento de la existencia. Las condiciones de un centro carcelario resultan opuestas, dado que la ley y el castigo determinan el escenario social posible y, en este caso, es uno de los referentes de mayor impacto para los menores que aprenden en condiciones de encierro. Es de aclarar aquí un aspecto importante relacionado con lo que Paulo Freire (1997) denomina la politicidad histórica de la educación:

La raíz más profunda de la politicidad de la educación está en la propia educabilidad del ser humano, que se funde en su naturaleza inacabada y de la cual se volvió inconsciente. Inacabado y consciente de su inacabamiento histórico, el ser humano se haría necesariamente un ser ético, un ser de opción, de decisión. (p. 106)

En el entorno carcelario, se pone de presente la clara dificultad para una educabilidad de los menores en términos de la formación ciudadana, como expresión del ejercicio del derecho a la libertad, al cual no pueden acceder de manera optativa, dado que el contexto mismo obstaculiza y los priva de este derecho. De esta manera, se evidencia la incongruencia entre la formación en ciudadanía como derecho del niño y el escenario formativo como dispositivo social de aprendizaje en distintos campos y de configuración de su propia subjetividad. De ahí que las prácticas formativas en un entorno hostil podrían resultar contradictorias en sí mismas, dado que, si bien se tiene una intencionalidad formativa en el ejercicio de sus derechos, uno de ellos, el de la

libertad, dicho derecho no puede ser materializado por las circunstancias específicas de sus madres, las cuales, en su condición de reclusión, solo pueden ofrecerle un espacio cuya configuración no depende de ellas.

El interrogante que permanece es, ¿en un entorno extraescolar, ubicado dentro un centro carcelario local, que incide directamente en la formación de los menores, y produce el escenario natural para la apropiación de prácticas, diálogos y actitudes que podrían configurar y reconfigurar su subjetividad, qué pautas o alternativas podrían diseñarse para la formación en ciudadanía?

Desde la perspectiva que abre este problema, la discusión de grandes áreas vinculadas a la necesidad de replantear el tema de la ciudadanía y de superar la insuficiencia de su definición formal conlleva a analizar, según lo plantea Foucault (1988), la manera como

La prisión, lugar de ejecución de la pena, es a la vez, lugar de observación de los individuos castigados. En dos sentidos, vigilancia naturalmente, pero conocimiento también de cada detenido, de su conducta, de sus disposiciones profundas, de su progresiva enmienda; las prisiones deben ser concebidas como un lugar de formación para un saber clínico sobre los penados. (p. 252)

En tales circunstancias, el énfasis en los procesos de socialización conllevó a indagar sobre el desarrollo de habilidades sociales en los niños a los cuales impacta y educa. Frente a ello, si bien los profesores manifestaron, "(...) Sí, en ello se están preparando y el contacto constante con otros niños y personas. Favorecen los procesos de socialización y de lenguaje (...)" (DOC01ENC), "(...) Sí, interactúan con sus compañeros, cosas que adentro no pueden hacer (...)" (DOC02ENC) y "(...) Sí, interactuar con otros niños y tener más libertad (...)" (DOC03ENC); sin embargo, como suele ocurrir, las realizaciones no siempre correspondieron a las pretensiones y a las expresiones de buena voluntad que suelen tener en los inicios de cada administración gubernamental.

La persistencia en el refuerzo y en el castigo provocará en el niño una conducta repetitiva ante situaciones futuras similares que, aunque se asemejan mecanicistas y soslayan procesos humanos, no aplican para todas las acciones e interacciones humanas. Basta mencionar que frente a si la atención médica que reciben los niños en la institución es la adecuada, los profesores expresaron en general la necesidad de fortalecer los cuidados de los menores, ya que sus respuestas así lo aludían: “(...) No, a veces los niños requieren atención de exámenes específicos y no tienen acceso a ellos (...)” (DOC01ENC); “(...) Más o menos, el control que hace es bueno pero a veces le hace falta ir más allá del peso y talla (...)” (DOC02ENC) y “(...) No, el doctor debería venir más seguido, solo viene 2 veces al mes y toca esperar para remitirlos (...)” (DOC03ENC). Estos hechos hacen alusión a un terreno sociológico de gran actualidad que debería llamar la atención no solo de los educadores, sino de las entidades y asociaciones profesionales que se ocupan de la atención integral de los niños y niñas circunscritos al sistema carcelario.

Alrededor de estos rasgos se identificaron prácticas concretas que revelaron las particularidades del contexto carcelario, lo que termina por incidir en la configuración de la subjetividad de los niños y niñas que reciben atención, toda vez que, al indagar a varios actores vinculados al proceso educativo, a los hábitos y componentes de formación, se enuncia

Si tú haces un paralelo de los niños que realmente salen están con sus familias, pueden visitar diferentes cosas, y a los niños que siempre están acá, vas a ver que el niño que nunca sale es un niño que es muy ansioso es un niño que no tiene unas pautas directas, es un niño que estructuralmente no sigue reglas básicas como ve y siéntate, porque realmente es tanto el estrés que maneja el niño que el niño ya no tiene una pauta clara, no señala diferentes cosas, lo que le gusta lo hace es por obligación, realmente el niño no guarda esa sensibilidad, porque realmente está bajo un contexto que le dice hágalo o hágalo, mientras que el niño que sale tú lo ves más tranquilo, lo ves más feliz, te pregunta por cosas, te dice esto como se llama, por lo menos anhela tener un objetivo

a futuro, yo quiero salir, yo quiero conocer, el otro niño de pronto ya no tiene esos ideales que se le han perdido. (Entrevista PSC01ENT)

En los lineamientos normativos, como la Resolución N. 2570 de 2010, se enuncia como objetivo específico, la necesidad de propiciar el desarrollo psicosocial, moral y físico de los niños y niñas hasta los tres (3) años de edad que se encuentran con sus madres internas en los establecimientos de reclusión, a través de acciones de formación integral de fortalecimiento de la familia, y de atención directa al niño/a, lo que debería orientar la acción formativa y pedagógica con los menores, sin embargo, se hace evidente que las condiciones, elementos de contexto, así como la dinámica propia de la cárcel, dificulta las acciones de tipo educativo que facilitarían el desarrollo integral efectivo.

Precisamente, son las condiciones de la cárcel, por su naturaleza misma, las que generan prácticas de formación ciudadana fundamentadas en la regulación, el control, la observación y la vigilancia de la conducta, lo cual no solo determina la configuración de subjetividades de los menores, si no que desdibuja y aleja los propósitos enunciados en los marcos normativos, privilegiando acciones de regulación a los menores, alejándose de lo que implica un proceso de formación adecuado. Así lo expone una de las psicólogas entrevistadas,

Precisamente por este contexto, el niño empieza el habla más tarde, el desarrollo psicomotor no es el más adecuado, porque cuando ya tiene que caminar, ni siquiera se puede parar, entonces ese tipo de cosas hace que el desapego sea peor para un niño. Tú en este contexto si no le generas un poquito más de independencia al niño para sus cosas, es más difícil. El tiempo no te puedo decir que tan adecuado sea, digamos que seis meses puede ser poquito y para otras personas mucho, pero acá la preocupación central es que no le pase nada, que no se golpee, que no vea actos violentos, pero es difícil, hay niños que no le hacen caso a su madre y uno no sabe como controlarlos, porque en la cárcel no hay

muchas opciones para realizar procesos efectivos con ellos. (PSC01ENT).

Teniendo en cuenta lo anterior, se reconocen los componentes políticos de la formación ciudadana que aportan a la construcción social, donde es posible visibilizar las prácticas de formación ciudadana como práctica política. Acogiendo el concepto señalado por Velásquez (2003), es necesario mencionar que la formación ciudadana se expresa en acciones que conducen a la configuración del bien común y de lo público, donde se elabora una lectura de realidad, entramado de poder, cuyas acciones se realizan de forma intencional, ya sea con individuos o grupos.

Esto obliga a pensar en la formación ciudadana en perspectiva de proceso, donde sea posible el reconocimiento del otro, la construcción de valores cívicos que fomenten el diálogo, la participación y la cooperación. Si bien en el contexto carcelario, se da la interacción de una serie de actores en un principio no premeditada, es evidente la necesidad de repensar formas intencionales de formación, que consoliden la garantía de derechos para los menores, quienes finalmente son los sujetos de mayor vulnerabilidad en el proceso de atención.

Esto significa también que el proceso de socialización debe invertir grandes dosis de tiempo y de energía en enseñar y forzar a los niños a conocer, distinguir y plegarse a las pautas cognoscitivas y valorativas según las prioridades culturalmente exigidas por cada situación social y por cada rol. Sobre la influencia que tienen los espacios en el ánimo de los menores, la psicóloga opinó que es "(...) claro, porque cuando ellos generalmente salen y ven un espacio diferente, ven animales, ven árboles, ven naturaleza, por lo menos esto anímicamente los alegra, los motiva, se sienten felices, se sienten tranquilos, comen bien, se desarrollan bien, juegan bien (...)" (PSC01ENT). Al averiguar sobre la interacción de los (las) niños (as) con el afuera, se evidenció que las pautas o normas se aprenden en el trato social, en la interacción, y a través del proceso de socialización; y que, a pesar de que se encuentren privados o coartados en su libertad, son siempre compartidas por dos o más individuos. En

la cárcel es propio que las pautas y normas sean generalizadas y generalizables ya que se identifican en acciones concretas y correctas.

En relación a si el proceso de escolarización de los menores era el adecuado en el contexto carcelario, se identificó que la relación entre el tiempo de permanencia del niño y niña en la cárcel denota tiempos de vivencias en el centro educativo y tiempos de vivencia en el entorno de penitencia de la madre, comprometiendo la emergencia de deficiencias severas que los llevan a actuar tempranamente como adultos en la pasividad, el silencio y la inmovilidad, que el jardín, además, replica internamente como método pedagógico. Aunque se dinamicen relaciones de afecto, el problema educativo no se puede quedar en la metodología, la pedagogía o la didáctica, sino que hace necesario explorar los supuestos sociales que alimentan las concepciones educativas en esos contextos.

Otro aspecto medular de la configuración de subjetividad en los niños y niñas a través de procesos educativos, se relaciona con la autoridad y cómo se garantiza el cuidado y la sobrevivencia de los menores. Se observó que en general la autoridad se enmarca en las pautas de crianza de los miembros de la familia y de los amigos o conocidos más cercanos de las reclusas, en otros casos, emana de los comportamientos de la pareja de ellas, en quienes confían el cuidado de sus hijos dadas las mediaciones de afecto o de apoyo económico que estos pueden brindarles. Basta mencionar que al indagar sobre la promoción de la socialización, seguridad y bienestar se identificó que "(...) si hay buena relación entre, educador, tutor y mama, entonces el niño se está desarrollando dentro de esos tres parámetros y a veces porque muchos de ellos, no tiene o no conocen el papá, y la mamá hace por veces de mamá y papá (...)" (MED01ENT). En este aspecto es necesario revisar de manera permanente las formas como se va dando la adaptación, las dificultades que aparecen, la debilidad en el mismo proceso, los cambios de intensidad, etc. La familia une más que el parentesco o la consanguinidad y constituye un espacio vital donde todo miembro busca afirmación y aceptación de su comportamiento.

La configuración de la subjetividad de los niños del centro carcelario El Buen Pastor está ligada al tema de derechos, pues se constató que las prioridades de servicios de atención se centran en asegurar, principalmente, mecanismos para que dispongan de garantías nutricionales, educativas, recreativas y médicas.

Así estén privados de la libertad de manera parcial, el hecho de encontrarse compartiendo espacios y tiempo del reclusorio con sus madres, los hijos e hijas de las reclusas asimilan sus comportamientos y los de los adultos que los rodean que, por ser disímiles, propician, con frecuencia, situaciones de desmotivación o de alteración de las emociones y los afectos.

En este sentido, se debe reconocer que la educación, lejos de corregir las deficiencias de la sociedad, ahonda las diferencias; por este motivo, es necesario revisar y ajustar los programas y estrategias pedagógicos acordes con las circunstancias, los intereses y las expectativas de quienes reciben este tipo de atención integral. Estas afirmaciones concuerdan con las presentadas por la Secretaría Distrital de Integración Social (2016) que, frente a la pregunta sobre las dimensiones del desarrollo a las cuales se debe prestar mayor atención, señaló: desarrollo psicomotor y autonomía personal; relación con el entorno social y físico; y desarrollo de la comunicación y del lenguaje; y que dichos campos se caracterizan como fruto de las circunstancias que han variado y varían en el país, y que por ello son resultado de los procesos de ajuste o de acomodación de una sociedad en transición, en circunstancias de posconflicto.

Estrechamente vinculado al problema carcelario se encontró que el sistema educativo colombiano, en lo que se refiere a primera infancia, no es suficiente frente a las complejas y crecientes dificultades que se presentan en los sectores más vulnerables, por lo que es necesario asumir, en nuevas dimensiones, un modelo más abierto en el que la educación deba preparar para encarar la crisis, para lo incierto y lo desconocido y, sobre todo, para lo que hay que construir colectivamente, en especial, en lo que se refiere al entorno social.

Es así como las prácticas de formación ciudadana se convierten en una oportunidad para construir una comunidad política, la cual opera sobre un marco de justicia y sobre un referente colectivo, que está mediado por el vínculo político (Cortina, 1998).

Como ya se mencionó, dichas prácticas se reflejan en diferentes campos en el contexto de la cárcel, lo que genera una reflexión sobre la acción y una propuesta de resignificación, bajo la realidad concreta de los sujetos y la finalidad de la formación ciudadana. Las acciones configuran un tipo de relación social y un tipo de sujeto social; parafraseando a Touraine (1997), es la posibilidad de producir existencia y no solo consumirla, siendo el sujeto el protagonista en la transformación de sí mismo, desarrollando una capacidad que le permite vivir con la tensión que generan las representaciones y las normatividades construidas y aplicadas.

De esta manera, se requiere aceptar que la cárcel, a pesar de considerarse y reflejarse como un escenario hostil, es un escenario político, donde sus miembros se vinculan mediante prácticas relacionales que dan origen a formas subjetivas y a una vida social propia, siendo en sí misma una experiencia continua de formación ciudadana. Esa formación se comprende como la experiencia que surge en la implementación de normas, procedimientos, espacios, códigos morales y mecanismos de poder, implementados para lograr un orden social deseable en ese contexto.

Emprender un trabajo educativo en las cárceles significa, por consiguiente, afrontar el compromiso de manera mancomunada con quienes allí habitan, haciendo una inmersión en sus circunstancias, carencias y posibilidades más apremiantes, mediante un intercambio de experiencias y de vivencias franco y solidario como posibilidad de confrontar sus propios saberes y una perspectiva de construcción de ciudadanía y de sus subjetividades, en un contexto de respeto y reconocimiento de derechos humanos para los niños y niñas del sistema carcelario.

4.4 Pautas para la formación ciudadana al interior de los centros de reclusión en Colombia, en congruencia con la formulación de política pública carcelaria

Un aspecto a destacar en el análisis que aquí se ha presentado, se relaciona con reconocer que la idea de sujeto no puede pensarse desde una postura o definición única e idealizada, ya que las instituciones públicas, creadas en la modernidad (incluyendo la familia y la escuela), se han dedicado a instalar en los discursos fundamentados en “*principios*” que pretenden formar un ciudadano (a) de bien, con el objetivo generalizado de construir una mejor sociedad; asunto que como ya se expuso, no es la transversalidad desde la cual se piensa la subjetividad hoy.

Si se admite que el sujeto, o en este caso, el niño y la niña son una extensión de la familia, como lo plantea Árias (2004), es a sus miembros a quienes la sociedad va a responsabilizar. De ahí la pertinencia de una perspectiva de formación moral, que amplíe o proyecte las herencias culturales entre varias generaciones que en sí seguirán replicando una idea de ciudadano ideal, y que pocas veces se atreverán a cuestionar o reflexionar sobre el papel real del Estado respecto a las acciones que implementa para garantizar la formación de un sujeto para la sociedad.

Por lo anterior, si bien el Estado cuenta con un grueso de políticas públicas, instrumentos, mecanismos e instituciones que prometen garantizar el ejercicio de los derechos de los niños y las niñas que son formados al interior de los centros de reclusión, fue posible evidenciar en el contexto real en que laboran los actores que intervienen en dichos procesos, que se relacionan en gran medida con la experiencia individual que tienen todos los sujetos involucrados y que poco se reflexiona o se busca la trazabilidad de las acciones emprendidas desde cada área de trabajo.

En esa perspectiva, proponer pautas para la formación ciudadana desde la implementación de las políticas públicas, nos lleva a reconocer la fragmentación y desarticulación que existe en el actuar mismo del Estado. Solo es necesario observar el alto número de normativas y regulaciones que se promueven donde se desagrega de forma amplia los procedimientos que deben cumplir los centros carcelarios para brindar la atención a los niños y niñas entre los cero (0) y los tres (3) años. Lejos de una intervención integral y articulada, consecuente con un proceso de formación integral de los sujetos que, en contra de su voluntad, se encuentran en una situación de alta vulnerabilidad.

Así las cosas, una pauta principal se centra en reconocer que la perspectiva de derechos, si bien es importante, no puede convertirse en una complejidad o contradicción para las instituciones, porque si bien la tarea de instituciones como el ICBF se centra en brindar protección a los niños y las niñas, se desconocen problemáticas asociadas con recursos físicos, atención psicosocial oportuna para madres e hijos y otros asuntos de tipo funcional que terminan por incidir de forma negativa en la atención. Por lo tanto, le corresponde al Estado la tarea urgente y prioritaria de evaluar la capacidad instalada que posee, tanto en recursos físicos como humanos, para hacer visible y efectiva la atención a los menores desde una perspectiva integral de derechos.

Por otra parte, se reconoce que en medio de esas contradicciones que se evidencian en la acción del Estado, los niños y las niñas construyen subjetividad a partir de la relación que establecen con sus madres y cuidadores. Si bien no es el objeto de esta tesis estudiar el comportamiento de los niños y las niñas en los centros carcelarios, si es posible reconocer en el discurso de los actores involucrados, el tipo de realidad que se construye de acuerdo con las condiciones, interacciones, comunicación y prácticas que como seres humanos siempre estarán presentes.

Desde esta perspectiva, la formación ciudadana de los niños y las niñas debe contemplar como eje central la valoración, elaboración y potencialización de los procesos de comunicación que elaboran los infantes, puesto que desde

dicho campo es posible construir interpretaciones y significados de su medio, su madre, sus familiares. Considerar las prácticas comunicativas como un elemento para la formación de ciudadanía, contribuye a reconocer que el sujeto y la subjetividad son múltiples, diversos, diferentes y dinámicos, y que el contexto en donde se desarrollan se encuentra supeditado y organizado por diferentes dispositivos de control, y que dicho contexto puede comprenderse de forma menos agresiva si se potencializan escenarios donde sea posible privilegiar la comunicación y la expresión, antes que a los protocolos de atención a los menores, desde una perspectiva del “*deber ser*”.

En consecuencia, la preocupación y posición de las instituciones públicas frente a la elaboración de sus políticas, debe centrarse tanto en la salvaguarda de los derechos fundamentales de los niños y las niñas como también en el reconocimiento de la emergencia de nuevas subjetividades infantiles, las cuales pueden estar relacionadas en un alto grado con las imágenes que elaboran de sus progenitoras, con situaciones presentadas en el centro de reclusión y con su cotidianidad. Por ello, la reflexión pedagógica de cómo se construye la relación con el niño (a) en contexto carcelario, debe ser una tarea central, que supere la rigidez de la normatividad y los procedimientos al interior de las instituciones.

Con estas valoraciones, es posible que desde los marcos de política pública empiece a significarse al menor como sujeto social, con capacidades para participar y actuar, pese a las diferencias o contradicciones que los mismos marcos normativos puedan presentar. Si existe un reconocimiento por parte del Estado en generar procesos en la primera infancia con los niños y las niñas que reciben atención en centros carcelarios donde se reconozca su condición social, familiar, las barreras que tiene para alcanzar un desarrollo óptimo, así como la realidad afectiva que se construye en estos escenarios, es posible empezar a significar un ciudadano que no solamente cumple deberes y aboga derechos, si no que resignifica su experiencia social y la potencializa, en el marco de sus derechos sociales y políticos.

Desde esta postura, es posible generar una dinámica estatal distinta respecto a la atención de los niños y las niñas, en aspectos como el cuidado materno durante el control prenatal de las reclusas, el parto y la lactancia, la estimulación para el desarrollo de habilidades, superando la discusión del derecho a la atención (acceso), y dirigiendo la planeación y la inversión específicamente a la calidad de los procesos implementados en los centros carcelarios.

En ese sentido, la perspectiva de formación ciudadana se vuelve amplia y construye un reconocimiento de la niñez, como campo de preocupación y acción real del Estado; no solo el deber y garantía de los derechos asociados a la permanencia de proyectos y programas, si no con acciones y propuestas que de forman permanente guíen la reflexión hacia el niño que va a crecer, a quien en algún momento le van a contar cómo fue su infancia y en muchos casos, la situación de su madre y su familia.

Continuando con lo anterior, los centros de reclusión tienen una tarea propia en lo que corresponde a la formación ciudadana y los procesos conducentes con esa tarea. Es claro que la subjetividad se construye de acuerdo con el espacio de interacción, las condiciones, las características sociales y de comunicación con los actores, por lo que pueden surgir múltiples subjetividades, en este caso, determinadas por los discursos instalados como institución del Estado, lo cual obliga a los centros carcelarios a encontrar una comprensión crítica de la realidad que construye y de los elementos que la componen.

De allí la importancia de reflexionar por la cotidianidad, por las experiencias sociales de los niños y las niñas, de los lugares, sus lenguajes y las relaciones que producen, ya que desde esta mirada es posible comprender las interacciones, representaciones y saberes del niño, aportando en mayor medida a su contexto, en primer momento de atención y formación. De este modo, se genera una pauta para pensar de otra manera a los niños y las niñas desde las instituciones, que para nuestro caso se asume como primer escenario el centro carcelario y, con posterioridad, la escuela, donde resulta siempre vital la relación

familiar y materna, pero también la pertinencia de las acciones institucionales, necesarias para su desarrollo.

Las políticas públicas, pueden considerar elementos que permitan la formación ciudadana mediante procesos novedosos, que sin mayor dificultad pueden desarrollar los centros de reclusión, decantando en su propuesta de atención y formación elementos sencillos como el juego y el desarrollo de actividades creativas, que permitan explorar campos centrados en la comunicación con el niño (a), desde las diferentes acciones que realiza, generando ambientes libres y espontáneos que sensibilicen y apropien a los actores que desde allí generan su acción, entre los cuales se incluyen los docentes, las madres como reclusas y los demás actores que intervienen en dicha tarea.

Desde esta mirada, resulta necesario profundizar en los elementos constitutivos de ciudadanía, para los niños y las niñas, en contextos institucionales, como los aquí abordados. Se requiere ubicar la institución como tal, en un rol que genera acciones habituales, que logran hacer parte de la cotidianidad, dada la repetición y constante realización de actos, por parte de quienes allí asisten. En dichos términos, la institución construye una historia con el sujeto, a partir de pautas y discursos que utiliza para regular, controlar y dinamizar, logrando así, en términos de Berger y Luckmann (1968) la *institucionalización del sujeto*, lo cual se define como la habitualidad de las acciones, la rutina de la vida cotidiana, la costumbre.

Dicha institucionalización, desde la perspectiva teórica de los autores, se da por las actividades y actos que se repiten con frecuencia, creando pautas que posteriormente se convierten en aprehensiones, lo cual se refleja en acciones habituales que progresivamente van adquiriendo un significado, fijando así patrones de comportamiento a través de tiempo, ocasionando cierta acomodación, que se materializa en la institucionalización de prácticas y aceptación de hábitos. En ese mismo orden, es posible comprender que, en los procesos de habituación de la actividad humana, surgen las instituciones, cuyas

prácticas y discursos aparecen cada vez que se requieren para defender esas formas de comprensión.

Se reconoce entonces que las instituciones traen consigo historicidad y control, este último sobre las acciones de los seres humanos, con pautas que canalizan intenciones predefinidas. Entonces, las prácticas llevadas a cabo al interior de los centros carcelarios, no solamente responden a marcos normativos y jurídicos, más allá de la condena que cumplen las reclusas, se elaboran y hacen legítimos actos de control y regulación, muy preciso con el ejercicio de la maternidad, el cual se sostiene en un sinnúmero de resoluciones y acuerdos que se dedican a definir los procedimientos, pero que se encuentran lejos de validar prácticas de humanidad, como la crianza y la formación ciudadana a los y las menores de edad.

En consecuencia, la actividad humana que se institucionaliza, es decir, que se somete al control social, requiere de mecanismos de control eficaces, donde sea posible generar discursos de aceptación y regulación, hasta tal punto que no se reflexione por situación alguna. Así, la formación ciudadana en niños y niñas de cero (0) a tres (3) años en contexto carcelario, resulta en cierta forma contradictoria, ya que educar para la libertad, la decisión, el reconocimiento del otro, de sus derechos y deberes, en un contexto donde de forma permanente y continua se instalan discursos y prácticas de control, que pretenden alcanzar un entorno institucional de aceptación, centrado en la norma y el cuidado por el respeto a la misma, desplaza cualquier intención formativa o educativa, lo que debe constituirse en una preocupación, reto y tarea centrales para el Estado, y por lo tanto, parte constitutiva de sus programas, proyectos e inversión destinada a tal fin.

Esa tipificación de la institucionalización y el control, una vez generalizada, se considera acertada, aceptada y legítima, no solo en lo que corresponde a los niños y las niñas, sino a todos los individuos, lo cual como ya se mencionó, conlleva a generar una necesidad de reflexión por la intencionalidad de las acciones y de los espacios de interacción que se generan

en los centros carcelarios. En términos de formación ciudadana, ello es imprescindible porque en general las acciones carecen de contenidos específicos, pues los discursos y enunciaciones de los responsables de dichos procesos, redundan en la garantía de derechos, en la atención prioritaria, en la alimentación adecuada, evidenciando una apropiación discursiva más cercana a la institucionalidad, que a la reflexión por la realidad de los niños y las niñas a los cuales se les brinda atención.

Así, los elementos presentes y necesarios para la formación ciudadana están mediados por la relación a construir con los padres, a diferenciar los espacios de interacción con los que pueda contar el menor, lo cual considera las prácticas comunicativas que realicen los niños y niñas, pues la idea del “*buen ciudadano*” al pasar por un filtro reflexivo nos permite reconocer que hoy esa idea no se construye solamente desde el escenario institucional (sea la escuela, la familia, el centro carcelario), lo cual obliga a pensar nuevamente en que los discursos respecto al respeto por los derechos es limitado, si se reconoce y acepta el reto de visibilizar en la infancia sujetos que hablan, expresan, sienten, elaboran otras formas de subjetividad.

Mientras la familia, la escuela y las instituciones sigan siendo los lugares predilectos para la formación ciudadana, será una necesidad pensar de forma crítica, reflexiva y constante en los discursos que guían dicha formación, ya que, en el caso de los centros de reclusión, es evidente una perspectiva basada en valores, percepciones y evocaciones, (ver anexo 2) que si bien tienen toda la validez que pueda atribuírsele, evidencian el disminuido aporte y trascendencia de la tarea institucional del Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar con los niños, niñas y reclusas.

Ahora bien, las reflexiones aquí elaboradas, conducen a fortalecer la política penitenciaria en Colombia, tarea que viene desarrollando el Ministerio de Justicia y del Derecho, dado que se asume como una función estatal en correspondencia con el Decreto 2897 de 2011. Un proceso de reformulación de las políticas públicas, implica reconocer las condiciones de privación de la

libertad de la población penitenciaria, el tratamiento y las rutas propuestas para la rehabilitación y resocialización, que son aspectos a alcanzar por parte del Estado colombiano.

Ya se abordó la importancia en el país de la infancia, más cuando se trata de niños y niñas beneficiarios de los programas de atención que implementa el Estado, se requiere que Colombia avance en su propio marco de Estado Social de Derecho, con herramientas que le permitan superar los discursos gubernamentales y de esa manera facilitar la garantía de derechos, de forma amplia, integral y eficiente. En ese sentido, es importante plantear la necesidad de establecer una metodología que facilite la identificación de oportunidades de mejoramiento en la atención de los niños y las niñas en centros de reclusión, donde se incluyan en la discusión diferentes actores, y donde por supuesto cobra protagonismo el ICBF y el INPEC.

Al respecto, siguiendo a Roth (2009), la política pública es posible comprenderla como una conexión de decisiones o de acciones coherentes, donde participan diferentes actores públicos, con el objeto de resolver un problema de interés colectivo. Así las cosas, la priorización de la atención de infantes en contextos de reclusión, es una prioridad en el contexto nacional, que debe reconocer niveles macro y micro, niveles de riesgo de los menores y factores asociados para un proceso de formación ciudadana efectivo.

La formulación de pautas claras y técnicamente viables, debe considerar el abordaje y cuestionamiento del documento Lineamiento Técnico Administrativo para la modalidad ICBF-INPEC (2010), que como ya se enunció en varios apartados, si bien aborda la garantía de derechos de forma impostergable, demanda profundizar respecto al campo pedagógico, el acompañamiento y seguimiento al menor cuando supera los tres (3) años de edad, así como el vínculo familiar que establece con la madre y con las personas conformantes de su círculo y entorno. Debe ser una apuesta en la política pública, la reflexión por los procesos de socialización en el contexto carcelario, lo cual implica un replanteamiento general del hacer en lo público.

Si el Estado mediante sus instituciones empieza a generar políticas que faciliten la regulación, pero también la comprensión y el aporte desde el campo pedagógico hacia un campo social que intervenga en formas adecuadas en la formación ciudadana de los niños y las niñas, será posible pensar en que los lineamientos gubernamentales pueden influir con sentido en la gobernabilidad. Adicionalmente, es un asunto de interés público tanto el contenido como el alcance de los procesos de resocialización que se realizan dentro de los centros de reclusión, así como la implicación de esos procesos en los niños y las niñas, quienes se ven involucrados en el tratamiento penitenciario, en los cuales se involucran aspectos de tipo operacional, que de fondo van a influir en la atención de los menores.

Por último, hay que tener en cuenta las condiciones para garantizar la seguridad y la protección de los niños y las niñas, lo cual sugiere replantear los ambientes educativos que resultan apropiados para la implementación de acciones pedagógicas, que aún se encuentran lejanas de ser transformadoras de la cultura. Si bien, aun instituciones como el INPEC o el ICBF no cuentan con un lineamiento que permita la atención de los niños y niñas hijos de reclusas fuera del contexto carcelario, si obliga una reflexión respecto a las tipificaciones de violencia en los cuales pueden involucrarse los menores, que deberían ser escasos o nulos, si de formación ciudadana se trata.

En este sentido, la tarea común es *humanizar* la atención de los niños y las niñas en contextos carcelarios, facilitando al menor un alto número de garantías de tipo social, que reconoce la construcción del vínculo con su madre y su desarrollo, de forma que los valores jurídicos se puedan llevar a la práctica de una manera asertiva y provechosa para los involucrados. Así, se muestran como retos para la política pública, muchos de los aspectos aquí abordados, los cuales se espera tengan la incidencia necesaria en los escenarios donde se da origen a la política pública, ya que finalmente lo que se deja en juego, son cientos de niños y niñas colombianos (as), que merecen crecer dignamente en sus contextos propios.

Lo anterior sugiere replantear la tarea del Estado y sus instituciones, generando en los procesos de atención a los niños y las niñas oportunidades que permitan una reflexión por la libertad, como elemento constitutivo y a la vez contradictorio en su contexto inmediato. La cárcel, como escenario formativo, puede llegar a fomentar un nivel de vida para los menores, centrada en el desarrollo de capacidades, lo cual es una búsqueda compleja y poco evidente. Una postura formativa para la ciudadanía debe alejar a las instituciones de la indiferencia, del cumplir y del hacer; por el contrario, debe apostarle a reconocer los fenómenos y circunstancias relacionadas con las vidas de los niños y las niñas, como la pobreza o la desigualdad social, generando intervención mediante las propias madres, quienes se convierten en sujetos receptores de todas aquellas prácticas que se generan a partir de la maternidad en contexto carcelario.

Por lo anterior, se encuentra como un elemento de transformación prioritario en la política pública, fortalecer las apuestas pedagógicas que se emprenden en estos escenarios, especialmente en lo que refiere a las prácticas de justicia, democracia, no necesariamente institucional o formal, sino en una idea de democracia que permita la valoración de los niños y niñas como sujetos conformantes de la sociedad.

Esta última idea se complementa con los aportes de Adela Cortina (2009), quien nos ofrece un análisis respecto a la ética de la razón cordial, lo que implica reflexionar respecto a las teorías normativas que amparan la democracia, las cuales avalan un sistema político donde los sujetos son capaces de reconocer su derecho a decidir, respecto a las normas que los rigen, bajo la autonomía personal y la idea de una norma justa que permita vivir en comunidad.

Esta investigación permitió evidenciar así la relación existente entre el componente político de ciudadanía y las apuestas de atención estatal a los niños y niñas de cero (0) a tres (3) años en contextos de reclusión, así como los discursos gubernamentales con los cuales operan las instituciones públicas que ejercen esta tarea, en el marco del Estado Social de Derecho colombiano. Cabe

resaltar por último que, a partir de los discursos, fue posible identificar la necesidad de reformular la política pública y establecer una ruta de atención, que como ya se mencionó, debe contemplar otros actores, con el ánimo de generar otras dinámicas formativas, que permitan avanzar en los ajustes del marco de la legislación abordada acordes con los requerimientos de la realidad carcelaria actual.

CONSIDERACIONES FINALES

Las consideraciones finales tienen como propósito presentar las conclusiones que se originaron del estudio, así como el de plantear algunos aspectos que pueden aportar al desarrollo de posteriores investigaciones que se desprenden del tema de estudio y finalmente, a modo de aprendizaje, poner en evidencia algunas limitaciones que surgieron durante el desarrollo de la investigación.

Conclusiones

En general, en las discusiones actuales sobre discursos de ciudadanía, infortunadamente, los fundamentos para pensar una política a largo plazo desde lo institucional todavía no se hacen visibles. En lo que concierne a programas con enfoque educativo en las cárceles, para el caso que nos atañe, lejos de centrar las preocupaciones y atención en los fundamentos y procesos pedagógicos en aras de un real fortalecimiento de las subjetividades para un futuro ejercicio de la ciudadanía, aún prevalecen los análisis que se concentran en la escasez de recursos y en sus formas de distribución. En lo sustancial, no se avanza aún hacia concepciones mucho más amplias y de mayor alcance, y las acciones se reducen al cumplimiento formal de lo señalado en las normas.

Así, a pesar de que se ha avanzado en la conformación de un corpus jurídico de orden nacional, fruto de la implementación de acuerdos, declaraciones o convenciones de carácter internacional suscritos por el país; hasta el momento, los principios, reglamentaciones y procedimientos que hacen

parte tanto de lo proveniente de los organismos internacionales como de los lineamientos establecidos sobre el tema de la formación y desarrollo integral de los niños y niñas hijos de madres en prisión, no han sido suficientemente analizados, comprendidos, asimilados ni aprovechados. Incluso, aquellos consensos y convenios más relevantes, como son la Cumbre Mundial por los Derechos de los Niños (1991), ratificados en la Sesión Especial de mayo de 2002 o las declaraciones de la Cumbre Dakar "*Educación para Todos*", siguen a la espera de una discusión, análisis y adopción crítica y fructífera por parte de quienes tienen a su cargo el diseño y desarrollo de la política pública al respecto. Si bien en el contexto nacional, el Ministerio de Educación Nacional ha establecido directrices basadas en la tesis de que la primera etapa del ciclo de vida, la infancia inicial o primera infancia, que comprende el desarrollo de niños y niñas desde su gestación hasta los cinco años de vida, es una etapa crítica para el desarrollo biológico, psicológico y social pleno del ser humano, la esencia práctica de esta concepción y de las directrices que la orientan sigue pendiente de una verdadera materialización.

Frente al precario o nulo acercamiento a estas perspectivas emanadas de las políticas públicas en educación en la primera infancia, se reafirman las concepciones y prácticas tradicionales de la educación que ante el currículo oficial operan como el currículo oculto. Este, en su forma funcional, en muchos casos, adopta discursos y prácticas pedagógicas que desconocen y vulneran los derechos humanos. En este caso en particular, los de los niños y niñas que se ven abocados a acompañar a sus progenitoras en las cárceles del país.

De acuerdo con estos planteamientos generales, con el fin de analizar estos desencuentros, este trabajo académico problematizó los modos como operan estas políticas educativas, a partir de los siguientes interrogantes generadores: ¿Cómo se argumentan? ¿Qué se promete? ¿De qué manera se intentan legitimar los discursos? ¿Qué intervenciones globales y locales participan? ¿Qué macropoderes actúan y cómo los micropoderes se involucran? ¿Qué cambios se visibilizan? ¿Y cuáles se invisibilizan?

Una de las contradicciones develadas, radica en la aplicación misma de las orientaciones curriculares en el contexto escolar del centro carcelario El Buen Pastor de Bogotá. Si bien allí las exigencias y acciones se circunscriben a principios y disposiciones contenidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Constitución Nacional, la Ley General de Educación y en diferentes decretos, resoluciones y orientaciones curriculares sobre formación en ciudadanía, puesto que en la práctica diaria la educación que allí se imparte al respecto afronta serias limitaciones al ejercicio de derechos fundamentales. Desde las acciones mismas de quienes intervienen en la configuración de subjetividad de los niños y niñas de cero (0) a tres (3) años y, además, regulan las relaciones en estos espacios de formación no convencionales, se observa, por ejemplo, que si bien se dan pautas a dichos actores acerca de cómo pueden y deben funcionar los discursos de ciudadanía en los procesos formativos que apuntan a la producción de subjetividad en edad temprana, dado su papel de restricción permanente al ejercicio de derechos elementales, las maneras en que funcionan y se regulan las relaciones cotidianas en los espacios de formación, entre ellos el del hogar infantil, presentan una ostensible incoherencia entre el discurso normativo que los orienta y su ejercicio práctico.

Según lo anterior, y con base en lo encontrado en este estudio, se puede aseverar que las prácticas y concepciones tradicionales del sistema carcelario están por encima de la necesidad política y ética de formar a los niños y niñas que las habitan. Una razón que valida esta afirmación, es que en alto grado los adultos que los acompañan carecen de formación adecuada que permitan asumir, desarrollar, atender y hacer respetar la condición de sujetos de derecho de los infantes en dicho contexto.

Para superar estos graves inconvenientes, es necesario que los docentes asuman un rol diferente respecto a la manera como se relacionan con estos niños y niñas y a la forma en que asumen el conocimiento. Es decir, preguntarse cómo se aborda y cuál es la utilidad que se le da a ello en la vida social y comunitaria de la cárcel. Esto pasaría por reconocer, entre otras cosas, qué es lo que están construyendo, y en este sentido, analizar si su compromiso quizá

se limita a priorizar y mantener, simplemente, el ordenamiento jurídico o el statu quo en el territorio. Sin intención de generalizar, es preciso identificar y examinar las posibles causas y consecuencias de las formas como se asume y formaliza lo educativo, para comprender cuáles son los procesos de subjetivación que subyacen a los niños y niñas de cero (0) a tres (3) años, quiénes los agencian, y, principalmente, qué impide o restringe el fortalecimiento de la ciudadanía en contextos carcelarios como el aquí explorado.

Dentro del conjunto de transformaciones promovidas en la políticas y programas para la primera infancia, una que ha resultado central para la política oficial es la de impulsar, presionar y “seducir” a las instituciones educativas y a sus actores hacia una formación y evaluación centrada en competencias. Para profundizar y problematizar en estas orientaciones, en la presente investigación, por diseño metodológico, se recabaron datos que permitieron identificar y analizar los discursos y prácticas que se promueven desde la política oficial. Se ubicaron los procesos de recontextualización que han operado en las dos grandes vertientes en que igualmente se usan reiteradamente estos discursos: el campo académico y el campo jurídico. Estas perspectivas, si bien son diferenciadas, tienen también el potencial de aportar en la lectura crítica de estos cambios al emerger como determinantes en el papel de las políticas culturales, sociales, educativas que se identifican en el contexto carcelario y que definen marcos amplios y flexibles dentro de los cuales se transforman los individuos que con frecuencia hacen elecciones. Estas decisiones, conductas, comportamientos son series de eventos que se busca regular mediante dispositivos de seguridad y que, por supuesto, son del orden cotidiano de la comunicación y de las relaciones entre quienes habitan dicho contexto, siendo los niños y niñas, uno más en ese ordenamiento social.

De acuerdo con lo planteado en los análisis, la producción de sujetos históricos abre paso al estudio de la subjetividad como resultado de los procesos de subjetivación y objetivación, asunto que puede aportar a otras investigaciones y trabajos en esta materia. La escuela, entonces, es el resultado de una tradición positivista que enmarca sus fines en la necesidad de promover y reproducir un

tipo de conocimiento que se asume y se entiende como absoluto y verdadero. Este reiterado ejercicio que ha sometido al niño/a y adolescente a una condición de objeto y no de sujeto, producto de prácticas educativas en las que ha primado la imposición, la memorización y el desconocimiento de las identidades culturales. Por esta misma vía, se han promovido ambientes educativos en los cuales la relación docente/estudiante ha estado determinada por relaciones heterónomas sin posibilidades de avanzar a relaciones de carácter autónomo. La problemática investigada permite identificar formas relacionales que muestran cómo se establecen aproximaciones entre las subjetividades desde los discursos educativos institucionalizados; en ellos se manifiestan categorías subjetivas que denotan procesos de aprendizajes y de socialización de los adultos que pasan por su pasado, su presente y sus expectativas frente al futuro.

Obviamente, no se está desconociendo las características de las etapas del desarrollo del pensamiento y del juicio moral por las que atraviesan los niños/as. Autores como Piaget y Vygotsky, por citar dos de los más influyentes en este tema, han explicado ampliamente los procesos mediante los cuales el niño y la niña pasan de una regulación externa a una autorregulación. Antes bien, lo que se quiere enfatizar, respecto a las prácticas de formación ciudadana que se dan en las instituciones carcelarias en Colombia, desde las relaciones heterónomas entre adulto/niño, es precisamente la dificultad que tienen niños y niñas para expresar con libertad las identidades y autorregulaciones que van construyendo como resultado de los diversos procesos de socialización que viven cotidianamente en la cárcel, la familia, la comunidad, y otros grupos significativos, como los medios de comunicación, que determinan su forma de ser y estar en la sociedad.

En consonancia con estas orientaciones, los hallazgos obtenidos permiten identificar en dichas prácticas cuáles son las apuestas presentes en los adultos que intervienen el proceso de formación de los niños y niñas. Se distinguen así categorías emergentes al mostrar cómo las y los docentes prefieren utilizar mecanismos de contención y no de resolución de conflictos y de dificultades que se presentan a diario en la cárcel. De esta forma, dados los dispositivos de

control institucionalizados en ese contexto, se limitan las posibilidades que tienen los niños de expresar sus emociones frente a dichas situaciones.

Los testimonios de reclusas, psicólogos, administrador y docentes permiten concluir que, si bien Colombia cuenta con un amplio repertorio jurídico y político para la configuración de ciudadanía en los ámbitos formales y no formales, éstos resultan insuficientes al abordar las comprensiones existentes acerca de la apuesta educativa para la formación de estos niños y niñas. Esto en relación con los saberes propios del maestro, pero, principalmente, en articulación con el acumulado didáctico y pedagógico para pensar lo educativo en el sistema carcelario en el que necesariamente está implicada la primera infancia.

Precisamente, este último aspecto nos permitió presentar una discusión respecto a las dinámicas de la privación de la libertad en Colombia, práctica que en este Estado y en muchos otros surge con el objetivo de aislar de la sociedad a las personas que atentan contra otras, con el fin principal de resocializarlas. Dicho objetivo, contrasta con las prácticas y discursos presentes en la formación ciudadana a niños y niñas que se atienden en el centro carcelario objeto de estudio. Este ejercicio de indagación permitió analizar la política pública carcelaria en una perspectiva distinta: la prioritariamente coercitiva. Sus protocolos, enunciados, mecanismos de control social conducen al cumplimiento normativo regular, lo cual incide en que no se evidencien mayores logros o avances en esta materia en el país.

Los protocolos e implementación de la norma, ejercida por el Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario, carecen de una articulación real con las acciones desarrolladas por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Esta investigación revela, por ejemplo, que si bien la posición de diferentes instancias, como la Corte Constitucional, es defender los derechos fundamentales de los niños y las niñas, lo cual implica no ser separado de forma violenta de su familia, construyendo y protegiendo, a cambio, el vínculo maternal, en la práctica se observa poca inversión de recursos públicos y escaso seguimiento a los

procesos adelantados con los menores en los centros carcelarios. La inversión se centra en la atención a las reclusas y en el *deber ser* del centro carcelario; y no se reconoce así, como un campo de desarrollo prioritario, los procesos de formación y de atención a los niños y niñas entre cero (0) y tres (3) años.

Asumir políticas públicas para la solución de un problema supone un proceso de formulación que reconoce y armoniza, entre otros aspectos, diferentes elementos de orden social, político y cultural, que guardan correlación y coherencia entre medios, fines, procedimientos y actores. Sin embargo, si bien esta tarea se constituye como un tema prioritario en el marco de las agendas públicas; se reconoce que en el país no ha sido un interés decisivo en los escenarios políticos promover y crear medios o mecanismos que logren una verdadera transformación de la política carcelaria; por el contrario, como dan cuenta los cubrimientos noticiosos, la información y las investigaciones de prensa y de los medios, constante y principalmente se reducen a denunciar y dejar en evidencia las enormes carencias en estos centros. Tales desencuentros e incongruencias se reflejan en una notoria debilidad encontrada en las políticas públicas abordadas: no se identifica ni su asimilación pertinente y menos aún una articulación eficiente de los lineamientos públicos en los discursos de los actores participantes en estos escenarios. Se percibe en cambio, de manera ostensible, que los problemas persisten sin una aparente preocupación o solución de fondo por parte del Estado.

Así, como acción prioritaria a seguir tanto en la elaboración de políticas públicas como de programas y proyectos que materialicen las demandas insatisfechas de la población involucrada, es indispensable plantear una ruta de atención efectiva para los niños y niñas que crecen al lado de sus madres en estos centros de reclusión, que pueda ser concertada, o por lo menos, que considere las prioridades de intervención en un corto, mediano y largo plazo. Como política, es también necesario que sea sostenible en el tiempo, y que supere los intereses, necesidades y expectativas de un plan de gobierno de turno o la presión política de algún sector.

Parte importante de la indagación consistió en analizar también los discursos de ciudadanía contenidos en los lineamientos gubernamentales del contexto carcelario en Colombia. Desde este estudio, se reconoce la necesidad de que el país profundice en sus ejercicios de democracia, y que optimice el uso de los recursos financieros, organizando estrategias que reflejen efectividad y sistematicidad. De otra parte, el posicionamiento de estos temas en la agenda pública requiere, para hacer efectiva la participación de la sociedad civil en su conjunto, del empoderamiento y aportes de la academia. Un gran avance en materia de formulación de política pública, con miras a resolver la crisis que actualmente sufre el sistema penitenciario y carcelario, puede comenzar con la revisión del corpus teórico que acompaña su implementación. No pueden ser vistos como de segundo orden, fenómenos asociados al hacinamiento, salubridad, seguridad y atención, como lo son los procesos complementarios e interinstitucionales, donde se ubica la atención a los niños y las niñas.

Muchos de esos asuntos corresponden al ámbito de la administración pública, lo cual se relaciona con los cuerpos normativos y jurídicos que soportan la implementación de la política criminal. Se genera en sí un limitante con la creación de estrategias e intervenciones institucionales concretas dirigidas de modo exclusivo a la *resocialización del individuo*. Desde los hallazgos, surge la exigencia no solo del reconocimiento de otras poblaciones, como la niñez que aquí nos preocupa, sino la imprescindible inclusión de dicha población en la política pública penitenciaria y carcelaria, máxime si en este escenario se está dando la formación en primera infancia de los hijos de madres reclusas.

Un enfoque de la política que reconozca y otorgue un lugar a los sectores excluidos y que considere los factores asociados con la atención a estos menores de edad, sugiere la revisión del cumplimiento de las obligaciones jurídicas frente a las prácticas implementadas en su aplicación en estas instituciones carcelarias. Una atención eficiente puede aportar en la consolidación de procesos realmente democráticos que progresivamente transformen el día a día de estos centros.

Líneas futuras de investigación

A partir de las conclusiones relacionadas, en este sentido, esta tesis se constituye en un antecedente para futuras investigaciones, en la medida en que los hallazgos que se dan a conocer brindan insumos importantes para la elaboración de una política penitenciaria más acorde con las necesidades, intereses y expectativas de los hijos, hijas y madres en condición carcelaria. En particular, por ejemplo, es fundamental una revisión minuciosa de los servicios prestados respecto a la salud de los menores y al contexto familiar del menor, vinculante con la sociedad. Así mismo, merece especial atención la representación de la maternidad en estas instituciones, lo que sugiere una orientación específica a las mujeres relacionada con las condiciones en las que crecen sus hijos, pues resulta contraproducente para su labor de madres el desconocimiento y conciencia de dichas condiciones.

Se entiende y reitera así que la política penitenciaria requiere de una reforma que considere, articule e integre aspectos primordiales como la infraestructura, la coordinación institucional y la dimensión de lo educativo; elementos que realmente permitan materializar el enfoque de derechos que promueven la política y la normativa. Lo anterior, abre una perspectiva para sopesar, entre otros temas y aspectos capitales, la efectividad de la política pública y el equilibrio con las prácticas que acontecen al interior de los centros carcelarios; asuntos como la calidad del cuidado materno; la efectividad de respuesta ante las solicitudes de las reclusas; las relaciones afectivas que se construyen alrededor de los menores. Asuntos que en particular y en su conjunto merecen ser indagados y estudiados y que, sin duda, aportarían a la comprensión y solución de estos fenómenos en la sociedad colombiana.

Otro campo de indagación que se genera a partir de este ejercicio investigativo tiene que ver con las prácticas y dinámicas que se han naturalizado en las cárceles. Como bien se enunció con anterioridad, en la prisión se presentan de forma constante manifestaciones de violencia y dominación; estas

conductas y las vivencias que de ellas se derivan generan un contexto en el cual oscilan responsabilidades que corresponden a lo *público* y lo *privado*. Ello, en vez de suscitar medidas y cambios sustanciales que las prevengan, atenúen o eliminen, alimenta, como se constató en el desarrollo del trabajo de campo, una cultura de aceptación de dichas conductas y vivencias, de tal forma que las mujeres madres y los hijos nacidos en prisión, terminan sometiendo su voluntad y su actuar a esos hechos. Indagar de qué manera afectan el desempeño futuro de los niños y niñas que son atendidos en dichas instituciones, las características de los ambientes generadores de violencia y conflicto al interior de la cárcel, es un tema de profundas connotaciones y por ello central para su indagación, así como también, por su estrecha relación con este, el análisis de los mecanismos de protección, de control y las herramientas de las que dispone el Estado para garantizar los derechos de los niños y niñas, superando los contenidos y enfatizando en su efectiva práctica y realización.

Es de considerar en este campo las disposiciones normativas y jurisprudenciales del Código Penitenciario y Carcelario, puesto que se observa que limitan el derecho del menor a permanecer con su madre únicamente hasta los tres (3) años de edad. Esta obligatoriedad anula la posibilidad de la madre de compartir, con posterioridad a este periodo, un mayor número de horas, tal como lo exige y amerita la crianza. Se produce así una ruptura o cambio en la cotidianidad, tanto de la madre como del menor, tema de indagación para la psicología y el derecho.

En este mismo sentido, es importante y posible plantear investigaciones que indaguen por la función educativa del centro carcelario y de la familia, ya que, si bien es cierto, existen unas obligaciones asignadas al Estado, es la composición familiar la que en primer momento va a determinar el desarrollo del menor, y que marcará en un futuro su ser como sujeto y ciudadano. Este campo de trabajo se conecta con las garantías brindadas a los niños y niñas por parte del Estado, reconociendo como un elemento vital en el análisis la situación de la mujer, que se encuentra privada de la libertad.

Profundizando en esta última idea, se requiere la realización de investigaciones que tengan como objeto de estudio las configuraciones de subjetividad de la mujer en el contexto carcelario, puesto que las políticas públicas en esta materia poco se refieren a esa condición, desconociendo las necesidades que pueden emerger al reconocer las diferencias de género. El Estado debe ahondar y compenetrarse con la situación que afrontan las mujeres reclusas, en aspectos tan vitales como la corporalidad, desde los cuidados del cuerpo y salud en general, y la consolidación de relaciones entre el mismo género y la propia decisión que se asume en circunstancias de reclusión la maternidad.

De acuerdo con los objetivos propuestos, se debe analizar y definir el rol específico del Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario, como institución que implementa la política penitenciaria y carcelaria en Colombia, pues el escenario en el que ejerce sus funciones merece que se indague por las prácticas institucionales que se constituyen y reproducen e inciden de manera importante en los procesos formativos de los niños y niñas.

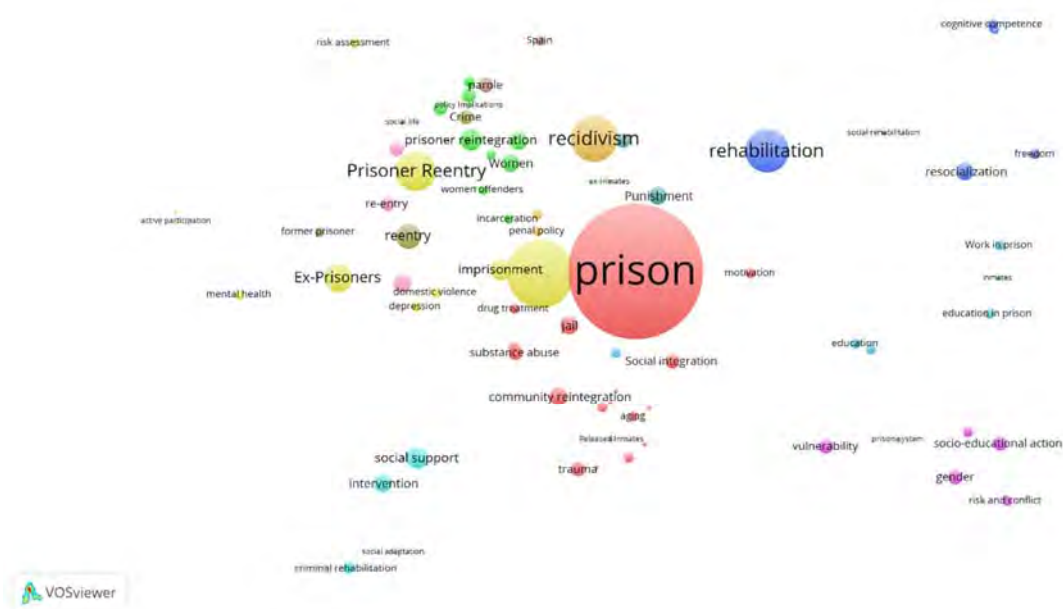
Un campo de análisis a explorar y que posibilita esta investigación doctoral, se relaciona con el estudio de los mecanismos de control que operan en los centros carcelarios de mujeres-madres, la indagación por la vigilancia de su sexualidad, su cuerpo, sus simbolismos y subjetividades, por lo que resulta pertinente indagar qué sucede con estos aspectos en su situación de reclusión. Como ya se expuso, no aparece como una preocupación estatal el seguimiento, acompañamiento o valoración de madre e hijo, cuando sucede la separación una vez cumplidos los tres (3) años de edad. Esto ameritaría un estudio longitudinal de los niños y sus madres.

A partir del ACD de las cartas de las reclusas, surge un nuevo lenguaje conceptual, que bien podría considerarse un hallazgo dado que aún no se ha nombrado en el ámbito académico, a saber: "*Infancia Re-socializadora*" la cual en una primera aproximación a definición implica que son los niños los principales "agenciadores" de las transformaciones de las madres en sus modos

de vida, es decir su reconfiguración como mujeres, como ciudadana quienes a la vez al pensarse en su nueva configuración subjetiva, generan en sí, nuevas prácticas que agencian la formación ciudadana de sus hijos, lo que Arendt llamaría “natalidad (...) de todo recién nacido se espera lo inesperado”. (p. 12)

Una vez emergió el concepto de “infancia re-socializadora” a partir de las expresiones verbales y escritas de las reclusas se indagó la literatura existente. Se encontraron 2990 artículos sobre resocialización, pero al no encontrarse desarrollos relacionados con la categoría en mención, se infiere que el tema parece ser novedoso y abre la posibilidad a nuevos aportes teóricos.

Adicionalmente, sobre ex prisioneras, los papers hablan más sobre soporte social, salud mental, tratamiento con drogas, estudios universitarios, como se puede apreciar en el siguiente esquema que condensa los temas que sobre resocialización se han desarrollado:



Esquema 2. Mapa temas sobre resocialización

Sobre niños y resocialización, los 140 artículos encontrados hacen alusión fundamentalmente a la resocialización de niños que van a la guerra, excombatientes, pero no desde un enfoque como agentes resocializadores, ver anexo 6. títulos de artículos sobre infancia / cárcel / resocialización, encontrados

A partir de la inexistencia de producciones relacionadas con el hallazgo y para validar conceptualmente la categoría surgida como hipótesis dentro de este estudio en la que se considera al niño como agente resocializador, bajo el concepto de "Infancia re-socializadora", es necesario avanzar en estudios empíricos que permitan analizar la incidencia de los niños que nacen en prisión en la resocialización de sus madres en comparación con aquellas que no tienen hijos o que los tenían antes de ingresar a prisión.

Igualmente, se hace necesario avanzar en estudios sobre resocialización de mujeres presas, desde una perspectiva de los derechos humanos, y sobre el análisis de los programas que intencionalmente se tienen configurados para su resocialización. Comprender el proceso educativo institucional y su incidencia en la resocialización de las mujeres, ya que de acuerdo con Adorno (2000, p.99) "(...) las prisiones no constituyen instrumentos de reeducación de ciudadanos condenados por la justicia ". En este sentido, para contar con más elementos que aporten al desarrollo del concepto, es necesario estudiar, entre otros aspectos, las tasas de reincidencia que permitan distinguir si existe diferencias entre las mujeres que tienen hijos en comparación con las que no tienen.

Es así que expresiones como "(...) debo seguir luchando junto contigo mi compañerita, mi motor, mi ilusión, mi aliento para pronto reunirnos con tus hermanitas y ser una gran familia y ser todo para ustedes en cuerpo y alma darles un buen ejemplo ayudarlas a ser unas maravillosas mujeres realizadas en todos los campos, (...)" ponen en evidencia el papel que cumple la familia y, en particular, los hijos, en la intención de cambio, de transformación y de cuidado a través del ejemplo.

Durante el trabajo con las madres, todas, sin excepción, manifestaron lo que significan sus hijos para ellas en las difíciles circunstancias que afrontan. Son ellos, los niños, quienes las motivan para trabajar no solo para reducir el tiempo de la pena, sino trabajar para mejorar cada día y poder ofrecer a sus hijos un mejor futuro cuando al fin recobren su libertad, "(...) Quiero contarte que tengo una meta como tu carrito de carreras él llega y es el ganador, el número uno y tú y tus hermanitos son mi meta y todos seremos los ganadores porque volveremos a estar en nuestro hogar (...)"

Límitaciones presentadas dentro del estudio

Es evidente la necesidad de atención y reconocimiento de una población altamente vulnerable, muchas veces ignorada y menospreciada en el país. El sistema penitenciario no considera en sus lineamientos una estrategia que permita el seguimiento de aspectos como la salud mental y física de las madres reclusas, así como el debido tratamiento y abordaje de los conflictos que suceden en la cárcel, dejando en evidencia la necesidad de articular los mandatos constitucionales y el interés por el menor que promulga el Estado, evitando prácticas de segregación prolongadas para dicha población.

La proliferación de discursos, teorías, prácticas, disposiciones que actualmente circulan en la educación en torno a la formación ciudadana y que se dan en las instituciones carcelarias en Colombia hacen casi que indefinible cuáles son los sentidos y significados promovidos frente a esta noción y, menos aún, sobre la dinámica de recontextualización en que ellos operan. Esto se traduce en la coexistencia de diversas y opuestas concepciones de ciudadanía en el conjunto de las prácticas pedagógicas. Las más visibles y dinamizadas son aquellas que se enmarcan dentro de la concepción tradicional de la escuela que la simplifican a un lugar de confinación apto para la reproducción y preservación -no solamente del conocimiento que se acepta y se asume como verdadero- sino ante todo de los valores, prácticas y discursos propagados y difundidos por el *statu quo*, tales como las del control oficial, las formas tradicionales de organización y representación de la sociedad, por citar sólo algunos ejemplos.

Y si bien el discurso oficial intenta homogeneizar la razón de ser de las instituciones educativas, convirtiéndolo en parte estructural de las prácticas de la formación integral que propugna en las instituciones carcelarias colombianas, se identifica que las expectativas de los adultos acerca de los procesos e intencionalidades para la formación de los niños y niñas que habitan las cárceles, chocan en sus discursos y en sus prácticas, pues van en contravía de tales pretensiones. El énfasis en la formación, como se pudo verificar, insiste en acciones educativas que movilicen nuevos discursos y prácticas que neutralicen

las situaciones de delito y de penalidad con cambios en el saber, en las destrezas y en la conducta como resultado del aprendizaje.

Romper con esta tendencia que aún pervive en las cárceles, requiere una transformación profunda en las prácticas pedagógicas de los docentes. Esto exige asumirse como agente de cambio con capacidad para permear las posiciones de contrapuesta institucional, lo que, a su vez, implica asumir al niño en su realidad y en sus distintas formas de expresión de su ser y su estar. Ello conlleva impulsar y consolidar transformaciones orientadas a la reconstrucción metodológica de las formas como se hacen los acercamientos educativos, no solamente construcción de subjetividad, sino también para acceder, producir, procesar, asimilar, aplicar, optimizar y evaluar la información y los conocimientos que demandan las exigencias cada vez más diversas de lo social y cultural para mirar matices, identificar consensos y disensos como parte de un trabajo en profundidad que aborde de manera más explícita y compleja categorías subjetivas, respondiendo al contexto.

Tal como se expresó al comienzo, ante este panorama en el que se reafirman las concepciones y prácticas tradicionales de la educación, que niegan y desconocen las orientaciones de las políticas públicas en educación para la primera infancia y adopta otras que ignoran y vulneran la transformación misma del sujeto en su proceso de inserción y apropiación de lo sociocultural, es esencial dar un giro significativo hacia la potencialización de valores hoy considerados centrales en las diferentes esferas y situaciones de socialización, no tanto exclusivos de la educación, como son la autonomía, responsabilidad, corresponsabilidad, participación, a través de un aprendizaje permanente que se extienda a lo largo de la vida.

Una formación sólida y amplia, un desarrollo y conocimiento crítico de marcos teóricos y analíticos generales, una visión global del mundo y de las transformaciones, demanda por parte de los educadores un claro y decidido interés investigativo que se ocupe de propiciar cambios estructurales que contribuyan al cambio de subjetividades. Las prácticas y los discursos de

formación ciudadana que se despliegan en las instituciones carcelarias del país deben partir de una asimilación, una postura y un actuar consecuentes y críticos, esto es, con responsabilidad social y contextualizados para un medio natural, un medio social y un medio cultural más allá de sus límites.

Para lograrlo, es necesario que los docentes asuman un rol diferente respecto a la manera como se relacionan con quienes habitan las cárceles y a la forma en que asumen el conocimiento, es decir, cómo se aborda, cómo lo analizan y cuál es la utilidad que se le da en la vida social y comunitaria. Ante esta realidad que determina la vida de las instituciones carcelarias, no podemos olvidar que el niño y la niña, que por azares de la vida y sin tomar en cuenta su voluntad y consentimiento se encuentran a temprana edad en encierro, sometimiento y restricción, se mueve entre dos tipos de subjetividades: la instituida y la instituyente. Esto se convierte en un campo de tensión y de configuración del sujeto, ya que su proceso de formación y socialización en las situaciones cotidianas tienden a ser imaginadas y mediadas por el discurso pedagógico y evaluadas con criterios académicos.

Algunas limitaciones de Tipo Experiencial

Las limitaciones que a continuación se exponen no representaron para el estudio ningún riesgo en el cumplimiento de los objetivos propuestos; los cuales, como se pudo evidenciar a partir de los resultados, se cumplieron en su totalidad. No obstante, la complejidad del tema y la indagación empírica realizada en la cárcel El Buen Pastor de Bogotá, presentó algunos inconvenientes que o retrasaron o restringieron de alguna forma los alcances de esta investigación.

Es de destacar que, si bien existen otros lugares de reclusión, se asumió para esta investigación la cárcel de El Buen Pastor de Bogotá, por ser el principal centro de reclusión de mujeres en Colombia. De hecho, hacia él convergen todas las políticas públicas referidas a la reclusión de mujeres, pero en particular a las que tienen hijos en la cárcel.

De los inconvenientes, cabe señalar que a pesar de la colaboración de los diferentes actores carcelarios que nos permitieron un desarrollo más cercano del proceso en la relación interpersonal con las reclusas y sus hijos, a saber la guardia de INPEC, no obstante, durante los años en los que se desarrolló esta investigación hubo constantes interferencias, como las ocasionadas por los paros laborales (en especial, los llamados “plan tortuga”), que muchas veces impidieron ingresar al penal, esto es, tanto a los patios de las reclusas como al hogar infantil. Estas circunstancias imposibilitaron contar con un mayor número de vivencias y experiencias de las reclusas y del personal que acompañaba a los niños de cero a tres años.

Por otra parte, realizar una investigación de cualquier tipo en la cárcel implica la imposibilidad de aplicar otros recursos de recolección de datos que no sean más que la toma de algunos apuntes, esto porque en los centros de reclusión en Colombia se presenta una restricción en el ingreso de cualquier tipo de tecnología que capture audio o imagen de dichos centros. Esta limitación, imposibilitó una mejor y completa recolección de información relacionada con la interacción y los espacios mediante el uso de dispositivos audiovisuales o fotográficos.

Otra circunstancia estuvo relacionada con la actitud y disposición de las reclusas para participar en la investigación, pues si bien se dio el consentimiento informado, en muchas ocasiones se notó que estaban persuadidas por una líder, que en algunas ocasiones era quien determinaba el nivel de participación en las actividades propuestas.

Así mismo, limitó la participación el hecho de que simultáneamente se ofrecían otras actividades asociadas con la preferencia de las reclusas por asistir a aquellas que brindaban la reducción de penas. No obstante, es de destacar que en buen porcentaje las reclusas que participaron realizaron con agrado las actividades, notándose que lo hacían porque ello representaba una forma de fuga de su propia realidad carcelaria y a su vez era un medio de relacionarse con el exterior.

Como ya se mencionó, el Jardín Infantil El Esplendor 1 del centro de reclusión de mujeres El Buen Pastor de Bogotá funciona través de un convenio tripartito entre el ICBF, el inspector y la Fundación Padre Damián, antes que aprueban cualquier iniciativa dirigida a las madres y a sus hijos. En este sentido, las iniciativas que permitían que los niños y niñas tuvieran experiencias en ambientes diferentes a la cárcel, estaban supeditadas a su trámite respectivo. Es decir, la posibilidad de que los niños pudieran establecer algún tipo de relación directa o indirecta con la ciudad y el mundo externo fueron reducidas por el trámite burocrático que implicó las formalidades y procedimientos del caso. Por esta razón, sólo fue posible desarrollar actividades fuera del centro reclusión como las de ir a un parque atracciones y al Museo del Mar de la Universidad Jorge Tadeo Lozano. Estas experiencias fueron una oportunidad singular para los niños pues les permitió recuperar en los discursos de las madres, de las profesoras y del personal del centro de reclusión sus apreciaciones sobre lo que estas salidas podrían significar en la configuración de la subjetividad y la constitución de ciudadanía. Este tipo de limitación impidió acceder y configurar otros espacios de socialización que generaran otras formas de análisis del discurso de escenarios diferentes a los cotidianos. No sobra señalar que también el cambio de Dirección del penal redujo los permisos para las salidas pedagógicas de los niños.

Estas circunstancias evidencian las múltiples y complejas situaciones en que los discursos y las prácticas se tensionan y afectan de una u otra forma el ejercicio de la ciudadanía y la configuración de subjetividades de la infancia en prisión.

REFERENCIAS

A.A., Delgado Gallego, H., González Espinel, A., Restrepo Prado, L., Guerrero Cristancho S., y Corredor Suárez, L., (2010), La situación de los hijos menores de tres años, que conviven con sus madres en los centros de reclusión. A propósito del art. 153 del código penitenciario y carcelario. [Versión electrónica] consultado día- mes- año: http://www.usergioarboleda.edu.co/derecho_penal/cuadernos-de-derecho-penal/cdp3/situacion-de-hijos-menoresdp3.pdf], Cuadernos de Derecho Penal No. 3, Pág. 37.

Acosta, D. (2007, actualizada). *Trato y tratamiento penitenciario. Construcción de un modelo de tratamiento penitenciario basado en la valoración humana de las personas privadas de la libertad*. Facultad de Psicología, Especialización Psicología Jurídica. Bogotá: Universidad Santo Tomás. Recuperado de <http://www.INPEC.gov.co/portal/page/portal/INPEC/Institucion/Estudios%20Penitenciarios/1.1.pdf>

ADORNO, S. (2000). *Ética e violência: adolescentes, crime e violência*. In: ABRAMO, H.W.; FREITAS, M.V.; SPÓSITO, M.P. (Org.). *Juventude em debate*. São Paulo: Cortez, pp, 97-110.

Alzate, M. (2004). El niño como escolar y alumno: la concepción de la infancia en la pedagogía moderna y contemporánea. En *Revista de Ciencias*

Humanas UTP No. 32. Recuperado de
file:///D:/Users/ospinan/Downloads/929-559-1-PB%20(1).pdf

_____. (2003). *La infancia: concepciones y perspectivas*. Pereira: Papiro.
Recuperado de file:///C:/Users/Asus/Downloads/929-559-1-PB.pdf

André-Nöel, R. (2009). *Las políticas públicas de las diversidades: identidades y emancipación*, Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales. Instituto Unidad de Investigaciones Jurídico-Sociales Gerardo Molina (UNIJUS), Bogotá.

Arendt, H. (1998). *La condición humana*. Barcelona: Paidós

_____. (1997) *¿Qué es la política?* Ediciones Paidós Ibérica, España.

Arfuch, L. (1992). *Identidades, sujetos y Subjetividades*. Buenos Aires: Prometeo libros .

Árias, L. y Fayad, J. (2004). *Reconocimiento de la niñez*. Santiago de Cali 1890-1930. Cátedra escuela y modelos pedagógicos. Cali. Instituto de educación y pedagogía. Universidad del Valle. Colciencias.

Ariès, P. (1996). *Ensayos de la Memoria. El niño y la calle, de la ciudad a la anticiudad*. Bogota: Norma.

_____. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo regimen*. Madrid: Turus.

_____. (1986). *La infancia. Una historia de la infancia y de la juventud*. En *Revista de educación*, núm. 281, septiembre/diciembre. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/ImageServlet?img=E-507.jpg>

-
- Ariza, J. y Botero, Á. (2015). En el corazón del Buen Pastor. La apropiación del discurso de los derechos humanos en el contexto penitenciario colombiano. En *Antropología y Arqueología*. No. 23, Bogotá, septiembre-diciembre pp. 45-64.
- Ariza, L. J. (2005). "La prisión ideal: intervención judicial y reforma del sistema penitenciario en Colombia". Bonilla, D. y Iturralde, M (Editores). En *Hacia un Nuevo Derecho Constitucional*. Bogotá: Universidad de los Andes. (pp. 283-328).
- Avilés, Z. (2010). Construcción de la maternidad en la adolescencia en Puerto Rico: rompiendo viejos enfoques. Univesidad Interamericana de Puerto Rico. Centro Interdisciplinario de Investigación y Estudios de Género. En *Diferencia(s)*, vol. 3, núm 1. Recuperado de http://www.metro.inter.edu/diferencias_boletin.pdf
- Barker, C. (2003). *Televisión, globalización e identidades culturales*. Buenos Aires: Paidós
- Bazán, J. E. (2009). La infancia y el nuevo estado en América Latina. En: Liebel, M y Martínez, M. (Eds.). En *Infancia y Derechos Humanos. Hacia una ciudadanía participante y protagónica*. (pp. 343-360).
- _____. (2009). Lima: Instituto de formación para Educadores de Jóvenes, adolescentes y Niños trabajadores de América Latina.
- Benítez, M. B. (2004). La ciudadanía en la teoría política contemporánea: modelos propuestos y su debate. Madrid: Universidad Complutense de de Macrid.Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. Departamento de Ciencias políticas y de la administración.

- Berger, P. y Luckman, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Berman, M. (1998). *Todo lo solido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad*. España: Siglo XXI España Editores.
- Briceño-Donn, M. (Consultora). (2006, octubre). Mujeres y prisión en Colombia: análisis desde una perspectiva de Derechos Humanos y Género. Bogotá: Procuraduría Delegada en lo Preventivo para Derechos Humanos y Asuntos Étnicos, Grupo de Asuntos Penitenciarios y Carcelarios. Recuperado de <http://www.procuraduria.gov.co/portal/media/file/descargas/publicaciones/mujeresyprisionencolombia.pdf>
- Bruner, J. (1991). *La importancia de la educación*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Buckingham, D. (2001). *Creecer en la era de los medios electrónicos*. Madrid: Morata.
- Buitrago, (2016). *Triple sanción en el tratamiento penitenciario de las mujeres privadas de la libertad*. (Tesis Magister en Estudios de Género, Facultad de Ciencias Humanas). Bogotá: Universidad Nacional. Recuperado de
- Campos, V., Aldana, M. y Valdés, A. (2015). Personas y sociedades conectadas. Aportaciones del ISCARiberca2014. En *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 11 (2), 1-163. Recuperado de http://www.uam.es/otros/ptcedh/2015v11_pdf/v11n2sp.pdf
- Caña, M. (2011). *la escritura de la infancia: entre la nación y el discurso político*. Chapel Hill. Recuperado de <https://cdr.lib.unc.edu/indexablecontent/uuid:033e3568-9084-4939-8ac3-deb28bd1a736>

Carreño, m. c. (2014). aportes a la constitucion de la nocion de proteccion infantil. en j. I. martinez. *Pensar las Infancias Realidades y Utopias*, (págs. 25 - 38). Bogota: Pontificia Universidad Javeriana.

Casas, F. (1998). *Infancia: perspectivas psicosociales*. Barcelona: Paidós.

Castro, S. (2010). *Historia de la Gubernamentalidad. Razón de estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Pontificia Universidad Javeriana, Universidad Santo Tomás de Aquino, Instituto Pensar. Bogotá: Siglo del Hombre editores.

Coll, C. (1986). *Recopilación de textos sobre las aplicaciones pedagógicas de las teorías de Piaget*. Madrid: Siglo XXI Editores.

Colorado Restrepo, J. y Vergara Marín, L. (2015). *Atención, cuidado y educación de los niños y niñas en contexto carcelario. Caso del Jardín Infantil Pequeñines del Complejo Carcelario y Penitenciario El Pedregal - COPED Medellín*. (Tesis de pregrado). Recuperado de <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/1848/1/CA0668.pdf>

Congreso de Colombia (2006, nov 8) Código de la Infancia y la Adolescencia. Ley 1098 de 2006. Recuperado de http://www.descentralizadrogas.gov.co//pdfs/politicas/nacionales/Ley_1098_de_2006-Codigo_de_Infancia_y_Adolescencia.pdf

_____ (1993, agosto 19). *Código Penitenciario y Carcelario*. Ley 65 de 1993. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=9210>

- _____. (2014, enero). *Código Penitenciario y Carcelario*. Ley 1709, artículo 18, la cual deroga la Ley 65 de 1993. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=56484>
- _____. (2006). Ley 1098 de 2006. *Código de la Infancia y la Adolescencia*. Recuperado de http://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1098_2006.htm
- Constitución Política de Colombia. (1991). Artículo 44. Capítulo 2. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=4125>
- Convención sobre los Derechos del Niño. (1990). Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. Recuperado de <http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm>
- Convención sobre los Derechos del Niño. (1996). Recuperado de http://www.hchr.org.co/documentoseinformes/documentos/html/pactos/conv_derechos_nino.html
- Corbo, D. (2007). La construcción de la ciudadanía democrática en el Uruguay. Perspectiva comparada sobre los modelos de salida política en el Cono Sur de América Latina. En *Humanidades*, Año VII, No. 1, dic 2007, Montevideo, Uruguay: Universidad de Montevideo. Recuperado de http://www.um.edu.uy/_upload/_descarga/web_descarga_214_CORBO_La_transicion_de_la_dictadura_a_la_democracia_en_el_Uruguay.pdf
- Corte Constitucional, Colombia. (2004). Ley 906 de 2004 (agosto 31). *Diario Oficial*, No. 45.657, 31 de agosto de 2004. Congreso de la República. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/RELATORIA/2013/C-330-13.htm>

Cortés, C. y Ramírez, J. (2012). Formación ciudadana en Colombia: una propuesta para la universidad desde la perspectiva teórica de Jürgen Habermas. En *Revista de investigaciones UNAD*. Bogotá, Colombia, No. 01, enero – junio.

Cortina, A. (2010). *Justicia Cordial*. Madrid: Editorial Trotta.

_____. (2009). *Ética de la razón cordial*. Oviedo: Ediciones Nobel

_____. (1998; 2001). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial S. A.

Cunningham, H. (1996). Los hijos de los pobres. La imagen de la infancia desde el siglo XVII. El derecho a tener derecho. En *Infancia, Derecho y Políticas Sociales en América Latina*. 2. Recuperado de http://www.iin.oea.org/Los_hijos_de_los_pobres.pdf

Defensoría General de la Nación. (2009). *Mujeres privadas de libertad. Limitaciones al encarcelamiento de las mujeres embarazadas o con hijas/os menores de edad*. Buenos Aires, Argentina.

De la Taille, Y. (2010). “La deliberación moral”. En *Educación, valores y ciudadanía. Metas educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Organización de Estados Iberoamericanos y Fundación SM. Madrid, España. Recuperado de <http://www.oei.es/metas2021/valoresm.pdf>

Deleuze, G. (1999). *Conversaciones. 1.972 - 1990. Post-scriptum sobre las sociedades de control*. España: Pre-textos.

- Delgadillo, C. I. (2007). *Narrativas audiovisuales*. Revista Colombiana de Educación. Vol. 53, julio – diciembre. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- DeMause, LL. (Editora). (1991) "La evolución de la infancia". En *Historia de la infancia*. Madrid: Alianza Universidad.
- De Marrais, K. y LAPAN, Stephen. (eds.). (2004). *Foundations for Research. Methods of Inquiry in Education and the Social Sciences*. Mahwah, New Jersey, E.E. UU.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- De Sousa, B. (2005). *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*. Madrid: Trotta.
- _____. (1998). "Subjetividad, Ciudadanía y Emancipación". De la mano de Alicia. *Lo social y los políticos en la Postmodernidad*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Dewey, J. (1997). *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial.
- Díaz, Á. (2012). *Devenir subjetividad política: un punto de referencia sobre el sujeto político*. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20130401053108/TesisAlvaroDG.pdf>
- Díaz, C., Rivera, S. y Tarquino, L. (2014). *Discursos y prácticas de resocialización que configuran la ciudadanía y las concepciones de infancia en el Centro de Reclusión de Mujeres El Buen Pastor*. Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/15528/DiazLozanoCindyLorena2014.pdf?sequence=1>

Durkheim, E. (1964). *Education et sociologie*. París: Press Universitaires de France.

Enesco, I. (2001). El concepto de la infancia a lo largo de la historia. Recuperado de http://pendientedemigracion.ucm.es/info/psicoevo/Profes/IleanaEnesco/Desarrollo/La_infancia_en_la_historia.pdf octubre 4 de 2014

Fairclough, N. (1995). "General introduction". En *Critical discourse analysis. The critical study of language*. London and New York: Longman (pp. 1-20). Traducción y adaptación de Federico Navarro para la cátedra de Lingüística General (Dr. Martín Menéndez). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (Argentina). Recuperado de <https://discurso.files.wordpress.com/2009/02/fairclough1995 analisis-critico-del-discursocap-1trad-navarro1.pdf>

Fernández, A. M. (2004). Historias de infancias. En C. I. Garcia. *Hacerse Mujeres Hacerse Hombres. Dispositivos Pedagógicos de Género* (págs. 25-45). Bogota Colombia: Siglo del Hombre Editores.

Foucault, M. (2009). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.

_____. (2009a). *El gobierno de sí y de los otros*. Buenos aires: Fondo de cultura Económica.

_____. (1999). *Estética, ética y hermenéutica*. vol III, Barcelona: Paidós.

_____. (1994a) *Dits et écrits*. T.2 París: Gallimard

_____. (1994b) *Hermenéutica del sujeto*. Madrid. Ediciones la Piqueta.

- _____. (1992). *La verdad y las prácticas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.
- _____. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós Ibérica. Artículos citados: Tecnologías del Yo, Omnes et singulatim: Hacia una crítica de la “razón política”, Verdad, Individuo y Poder.
- _____. (1970). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets editores.
- _____. (1969). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- _____. (1968). La función política del intelectual. Respuesta a una cuestión. En Varela, J. y Fernando (Eds.), *Saber y Verdad*. Madrid: Ediciones de la piqueta.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI Editores.
- Gaitán, L. (2006) *Sociología de la infancia*. Madrid: Síntesis.
- Galvis, M. (2003). *Sistema Penitenciario y Carcelario en Colombia: teoría y realidad*. Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Ciencia Jurídicas. Recuperado de <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/derecho/dere5/TESIS92.pdf>
- García, A. (2013, sept. 17). *Las sociedades de control: la casa de la sospecha*. Recuperado de <https://lacasadelasospecha.wordpress.com/2013/09/17/las-sociedades-de-control/>
- García-Canclini, N. (1995). *Consumidores y ciudadanos*. México: Grijalbo.

-
- García, F. (2003). Las teorías implícitas de los profesionales de la educación que trabajan con menores institucionalizados en centros de acogida sobre las conductas antisociales en la infancia y adolescencia. Departamento de Psicología de la Universidad de Huelva. Repositorio Institucional. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/2627>
- García, R. y Serna, A. (2002). Ciudadanía y educación. Procesos educativos e identidades cívicas. En Ricardo García y Adrián Serna (2002). *Dimensiones críticas de lo ciudadano. Problemas y desafíos para la definición de ciudadanía en el mundo contemporáneo*. (pp. 75-93). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico.
- Garzón, Pineda y Acosta. (2004). Informe sobre la revisión de algunas experiencias de participación infantil. Bogotá: CINDE.
- Gómez, J. (2005). *Aprendizaje Ciudadano y formación ético – política*. Bogotá: Fondo de Publicaciones Universidad Distrital “Francisco José de Caldas”.
- González, A., Prado, L. (2010). *Situación de los hijos menores que conviven con sus madres en los centros de reclusión*. Bogotá. Universidad Sergio Arboleda.
- Granada, P. (2009). La resiliencia en la nuda vida: el homo sacer como sujeto político. Lo político en la situación de calle de niños, niñas y jóvenes en protección, Pereira 2003-2009. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Universidad de Manizales – Cinde Doctorado en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20130306052153/tpatriciagranada.pdf>

- Guerra, F. X. (1993). *Modernidad e independencias*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hart, R. (2001). *La participación de los niños en el desarrollo sostenible*. Barcelona, Madrid: UNICEF/P.A.U. Education.
- _____. (1992) Children's Participation: from tokenism to citizenship. En *Suzanfoundation: Educación para el desarrollo*. Guía de Unicef para el aprendizaje global. UNICEF.
- Hoyos, G. (2010). "Ética, Interculturalidad y Pluralismo". En *Educación, valores y ciudadanía. Metas educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Organización de Estados Iberoamericanos y Fundación SM. Madrid, España. Recuperado de <http://www.oei.es/metas2021/valoresm.pdf>
- Hurtado, D., & Naranjo, G. (2003). *Exploraciones sobre la formación de ciudadanía. Una propuesta de reconstrucción de aprendizajes sociales para la formulación de pedagogías ciudadanas en contextos Conflictivos de urbanización*. Medellín : Universidad de Antioquia Instituto de Estudios Políticos.
- Hurtado, D., Tabares, & Catalina. (2010). Rasgos mafiosos en la cultura política colombiana. *Agenda cultural. Alma mater NO 162*, Universidad de Antioquia.
- Hurtado, D., & Naranjo, G. (2003). *Exploraciones sobre la formación de ciudadanía. Una propuesta de reconstrucción de aprendizajes sociales para la formulación de pedagogías ciudadanas en contextos Conflictivos de urbanización*. Medellín : Universidad de Antioquia Instituto de Estudios Políticos.

Ibáñez, J. (1985). "Análisis sociológico de textos y discursos". En *Revista Internacional de Sociología*. 7.2. Cómo se realiza una investigación mediante Grupos de Discusión.

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). (2006). Ley 1098 de 2006. *Código de la Infancia y la Adolescencia*. Recuperado de http://icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1098_2006.htm

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) - Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario (INPEC). *Resolución 2570 de 2010, Lineamiento Técnico Administrativo para la atención a niños y niñas hasta los tres (3) años de edad en Establecimientos de Reclusión de Mujeres*, Documento: promoción y prevención anexo atención a niños y niñas hasta los 3 años de edad hijos de mujeres privadas de la libertad, mujeres gestantes y madres lactantes establecimientos de reclusión.

Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario. (1993). *Código Penitenciario y Carcelario*. Ley 65 de 1993. Ley 65 de 1993. Recuperado de http://www.INPEC.gov.co/portal/page/portal/INPEC_CONTENTIDO/INPEC%20INSTITUCION/INPEC_HOY/LEYES/LEY%2065%20DE%201993.pdf

_____. (2014, enero 14). *Establecimientos de Reclusión, Bogotá, D.C. diciembre 2013*. (Coordinador Grupo Estadística Luis Eduardo Castro Gil). Recuperado de file:///C:/Users/J.%20Luis%20Mendoza/Downloads/POBLACION%20RECLUSA%20DE%20BOGOTA%202013_0.pdf

INPEC, República de Colombia. (2017, marzo) *Informe estadístico*. Recuperado de <http://www.inpec.gov.co/portal/page/portal/Inpec/Institucion/Estad%EDsticas/Estadisticas/Informes%20y%20Boletines%20Estad%EDsticos/03%20INFORME%20MARZO%202017.pdf>

- Jaramillo, L. (2007). Concepción de infancia. En *Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*, 8, 108-123.
- Jiménez, B. A. (2012). *Emergencia de la Infancia Contemporánea, 1968 - 2006*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Jiménez, B. A. y Acevedo, R. (2008). *Infancia y Ciudad en Bogotá. Una mirada desde las narrativas populares*. En *Revista Colombiana de Educación No 53*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas
- Kalinsky, B. y Cañete, O. (2005). La maternidad encarcelada. Un estudio de caso. *Revista Electrónica del Centro de Investigaciones Criminológicas de la Universidad de San Martín de Porres*. Editorial: Universidad de San Martín de Porres. Lima. Perú; Año: 2005, vol. 1.
- Kant, I. (1986). Respuesta a la pregunta ¿què es la ilustración? *Revista Colombiana de Psicología*. *Berlinische Monatsschrift*, diciembre de 1784. (Trad. profesor Rubén Jaramillo V). En *Argumentos* No. 14 a 17.
- Kruger, M. (2010). Pedagogía y política. En: *Jóvenes de escarapelas tomar. Escolaridad, comprensión histórica y formación política en Argentina*. La Plata: Editorial de la Universidad Nacional de la Plata.
- Landau, M. (2006). Ciudadanía y ciudadanía juvenil. La escuela que todos queremos. La Plata: Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.
- Lane, R. (2005). El mundo clásico. La epopeya de Grecia y Roma. Barcelona: Crítica

-
- Lechner, N. (1999). Las condiciones sociopolíticas de la ciudadanía. *Clausura del IX curso de interamericano de elecciones y democracia*. Mexico: Instituto interamericano de Derechos Humanos-CAPEL e Instituto Federal Electoral.
- Liebel, M. (2009). Sobre la historia de los derechos de la infancia. En Liebel, M y Martínez, M. (Coord). *Infancia y Derechos Humanos. Hacia una ciudadanía participante y protagónica*. Lima: IFEJANT.
- Lloyd De Mause. (1974). *The history of childhood: teh evolution of parent-child relation-ships as a factor in history*. Londres: Souvenirpresseditions
- López, C. T. (1998). Teoría General de la Niñez y Adolescencia. Catedra por la Niñez de Colombia. Bogotá: Fundación Restrepo Barco.
- Luna, M. (2007). La intimidad y la experiencia en lo público. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud vol. 5 no. 1. (enero-junio 2007). Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud CINDE- Universidad de Manizales, 2007 Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20130712013928/ArtMariateresaLuna.pdf>
- Martínez, J. (2014) *Pensar las Infancias Realidades y Utopias*. Bogota Colombia: JAVEGRAF Universidad Javeriana.
- _____. (2014). *Subjetividad, biopolítica y Educacion: una lectura desde el dispositivo*. Bogota: Unisalle.
- _____. (2012). Transiciones en la subjetividad: trazos para pensar las acciones institucionales, la biopolítica y la intimidad. En Piedrahita, C., Díaz, Á. y Vommaro, P. (Comp.). *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos*.

- _____. (2010) *La Universidad productora de productores entre biopolítica y subjetividad*. Unisalle: Bogotá D.C.
- _____. (2009). *Catedra Lasallista. Miradas sobre la Subjetividad*. Bogota-Colombia: Unversidad de la Salle.
- Martínez, N. O. (2014). Configuración de la subjetividad en las infancias invisibilizadas: el interrogante de la ciudadanía de los niños y niñas menores de tres años privados de la libertad. En J. E. Ospina. *Pensar las Infancias Realidades y Utopías*, (pp. 57 - 80). Bogota: Universidad Javeriana.
- Martínez, M. (2010.). "Educación y ciudadanía en sociedades democráticas: hacia una ciudadanía colaborativa". En *Educación, valores y ciudadanía. Metas educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Organización de Estados Iberoamericanos y Fundación SM. Madrid, España. Recuperado de <http://www.oei.es/metas2021/valoresm.pdf>
- Maymí, M. (2004). *Gobernar es prever: Las subjetividades infantiles, el cultivo de la niñez y la ilusión de un mejor porvenir*. Puerto Rico, 1870-1920. Universidad de Puerto Rico. Recuperado de https://books.google.com.co/books/about/Gobernar_es_preveer.html?id=VQeONwAACAAJ&redir_esc=y
- Mateus, J. (2014). *Narrativas de infancia en situación de conflicto interno colombiano: modos de reconocimiento y formas de menosprecio* (Tesis de Maestría en investigación social interdisciplinaria). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Facultad de Ciencias y Educación. Maestría en Investigación Social Interdisciplinaria, Bogotá. Colombia.

-
- Melero, M. L. (2011). *Los Derechos Fundamentales de los Presos y su reinserción social*. Alcalá: Universidad de Alcalá.
- Melucci, A. (2001). *Vivencia y Convivencia*. Madrid: Trotta.
- Milstein, D. (2011). *Etnografía con niños y niñas: oportunidades educativas para investigadores*. Buenos Aires: Centro de Antropología Social del IDES. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/pdf/eb/v25n1/v25n1a12.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2012). *Manual de Implementación Programa de Atención Integral a la Primera Infancia – Fase de Transición*. Fondo de Fomento a la Atención Integral a la Primera Infancia: Equipo de seguimiento. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/articles-307296_archivo_pdf_manual_paipi.pdf
- _____. (2010). *Guía Operativa para la Prestación del Servicio de Atención Integral a la Primera Infancia*. Bogotá, Colombia.
- _____. (2009). *Desarrollo infantil y Competencias en la Primera Infancia*. Bogotá, Colombia.
- Mouffe, C. (1992). *Feminismo, ciudadanía y política democrática radical*. En *Feminists Theorize the Political*. Instituto Federal Electoral.
- Muñoz, G. (2008). *Infancia ciudad y narrativa*. En A. J. Becerra. *Infancia y Ciudad en Bogota. Una Mirada Desde las Narrativas Populares Urbanas* (p. 7). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- _____. (2006). *Política Pública para la Primera Infancia y la Adolescencia*. Bogotá, Colombia.

Muñoz, M. (2012). La construcción de la idea de ciudadano desde los manuales escolares, en el proceso de formación de la nación colombiana, 1910-1948. [Tesis de Maestría publicada]. Universidad Nacional de Colombia, Sede Medellín, Facultad de Ciencias Humanas y Económicas Escuela de Historia. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/8162/1/42692866.2012.pdf>

_____. (2005) *Destinos de la Infancia y de los educadores: Hiper y desrealización en la Educación en tiempos débiles e inciertos*. Bogotá: Anthropos.

_____. (1999). *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

_____. (1994) *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique.

Naranjo, G., Hurtado, D., & Peralta, J. (2003). *Tras las huellas ciudadanas*. Medellín: Ed. Vieco e Hijos Ltda.

Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Editorial Aique.

Narváez, A. (2013). Educación y comunicación: del capitalismo informacional al capitalismo cultural. En *Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/dcs-upn/20151022043743/edu.pdf>

Noguera, C. (2007). La infancia como problema o el problema de la infancia. En *Revista Colombiana de Educación*, núm. 53, julio-diciembre, 2007, pp. 106-126 Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.

Observatorio de los derechos de la niñez y la adolescencia (ODNA). (2010). *Niñez y Migración forzada*. Quito: ODNA.

Observatorio Sobre Infancia. (2012). *Primera infancia, niñez y adolescencia en situación de desplazamiento: propuesta de indicadores de goce efectivo de derechos*. Bogotá: Universidad Nacional.

Oraisón, M. (2005). Representaciones y prácticas de la ciudadanía. Una lectura histórico-pedagógica del caso argentino. En M. Oraisón, et al. (2005). *La construcción de la ciudadanía en el siglo XXI*, (pp.13-68). Barcelona: Ediciones Octaedro.

Oraisón, D., Corbo, S., Gallo y Von, N. (2005). La construcción de la ciudadanía en el siglo (pp.69-124). Barcelona: Ediciones Octaedro.

Organización de Estados Americanos (OEA). (2015). Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre. Recuperado de <http://www.oas.org/es/cidh/mandato/Basicos/declaracion.asp>

Organización de Naciones Unidas (ONU). (2017). La Declaración Universal de Derechos Humanos. En Naciones Unidas. Recuperado de http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf

_____. (2012, agosto 31). *Sistema penitenciario, ¿cuál es el problema?* Derechos Humanos, Oficina del Alto Comisionado, Colombia. Recuperado de <http://www.hchr.org.co/migracion/index.php/compilacion-de-noticias/110-carceles/1492-sistema-penitenciario-icual-es-el-problema>

Paíno, S. G., Muro de Araújo, A., Gama, E. y Díaz, F. (2007). Vivencia de la maternidad en la privación de libertad y niveles de ansiedad. Un estudio

en el centro penitenciario de Odemira (Portugal). *Anuario de Psicología Jurídica*, Volumen 17, año 2007, pp. 65-78.

Pardo, J. (2004). *La intimidad*. Valencia: pre-texto.

Pardo, N. (2013). *Cómo hacer análisis crítico del discurso. Una perspectiva latinoamericana*. (2ª ed.). Poder, Discurso y Sociedad, II. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Departamento de Lingüística. Instituto de Estudios en Comunicación y Cultura. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/10250/1/C%C3%B3mo%20hacer%20ACD.pdf>

Pérez., J. I. (1997). *El Enigma de la Infancia. Imágenes del otro*. Barcelona.

Pimienta, A. (2012). Formación ciudadana, proyectos políticos y territorio: pistas para la escuela 2012 Medellín . *Revista Anekumene numero tres* , 129-140.

Pinto, Gimol & Freedman, D. (2009). Hijas e hijos de mujeres privadas de la libertad. Estándares internacionales de derechos humanos aplicables. *Mujeres Privadas de la Libertad: Limitaciones al encarcelamiento de las mujeres embarazadas o con hijas/os menores de edad*. Unicef (pp. 21-29).

Puigrós, A. (2006). *Qué pasó en la educación argentina: breve historia desde la conquista hasta el presente*. (1ª ed. 2ª reimp.). Buenos Aires: Galerna. Recuperado de <https://books.google.com.co/books?id=wHHynLRlhn0C&pg=PA43&dq=mariano+moreno+argentina&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwja8J3o0r3RAhUGOCYKHeQADs4Q6AEISDAF#v=onepage&q=mariano%20moreno%20argentina&f=false>

-
- Ramírez, E. (2006, julio-diciembre). Construcción subjetiva de los infantes que viven con sus madres en prisión. En *Enseñanza e Investigación en Psicología*, vol. 11, núm.: 309-319. Recuperado de http://www.cneip.org/documentos/revista/11-2/Ramirez_Escobar.pdf
- Reguillo, R. (2003). Ciudadanías juveniles en América Latina. En *Última década*, No. 19, CIDPA: Viña del mar.
- Reimers, F. (2007, nov. 14). Educación para la Ciudadanía Democrática en América Latina. Conferencia en la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). Recuperado de OEI <http://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article1363>
- Rico, N. (2013). *Derechos de la infancia, enfoque, indicadores y perspectivas. Indicadores de derechos económicos, sociales y culturales (DESC) y seguimiento de las políticas sociales para la superación de la pobreza u el logro de la igualdad*. Santiago de Chile: Instituto Nacional de Derechos Humanos.
- Robertson, O. (2008, junio). Niñas y niños presos de las circunstancias. En *Publicaciones sobre los refugiados y los derechos Humanos*. Quaker United Nations Office. Recuperado de http://www.quono.org/sites/default/files/resources/ESPAN%CC%83OL_Children%20Imprisoned%20by%20Circumstance.pdf
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Rodríguez, P. y Mannarelli, M. (2007). *Historia de la Infancia en América Latina*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

- Rosaldo, R. (2000). La pertenencia no es un lujo: Procesos de ciudadanía cultural dentro de una sociedad multicultural. *Desacatos*, núm. 3.
- Rousseau, J.J. (1982). *Emilio o la educación*. (trad. Luis Aguirre Prado). Madrid: Biblioteca Edaf de Bolsillo,
- Rubio, Fco. (2013). Aspectos psicosociológicos de las “personas encarceladas y/o exarceladas”. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, No. 37.
- Salazar, M. (2011). Calidad de vida y niñez: una aproximación comprensiva a la política social desde los derechos en el municipio de Manizales 2003-2010. Repositorio Institucional Cinde. Recuperado de <http://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/514>
- Saldarriaga, O. (2007). La construcción escolar de la infancia: pedagogía, raza y moral en Colombia, siglos XVI-XX. En J. P. Rodríguez, *Historia de la Infancia en América Latina*. Bogotá Colombia: Universidad Externado de Colombia.
- Sánchez Barrera, C. (2015). *Primera infancia tras las rejas: ¿víctimas silenciosas del encarcelamiento?* (Tesis de especialización). Recuperado de <http://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/10654/7454/1/Articulo%20especialización%20en%20derechos%20humanos.pdf>
- Sánchez, W. (2004). *Análisis Crítico del Discurso una Aproximación*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Secretaría del Senado, Colombia. (2017, abril 30). Constitución Política de Colombia 1991. Recuperado de

http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html

Secretaría Distrital de Integración Social: SDIS (2016). *Criterios técnicos para la formulación de proyectos del Sector de Integración Social, con cargo a los presupuestos de los Fondos de Desarrollo Local (FDL)*. Bogotá, D.C.: Secretaría Distrital de Integración Social.

Secretaría General de la Alcaldía Mayor de Bogotá. (2004). Código de Procedimiento Penal. Ley 906 de 2004. (Corregida de conformidad con el decreto 2770 de 2004). Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=14787>

Soler, S. (2009). *Análisis crítico del discurso de documentos de política pública en educación*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Steiner, G. (2004). *Lecciones de los maestros*. Madrid: Ediciones Siruela.

Tapparelli, G. (2008). Sistema carcelario, derechos humanos y políticas públicas: los niños nacidos detrás de las rejas. En *Aportes Andinos*, No.23. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador; Programa Andino de Derechos Humanos, noviembre 2008.

Tinendo, G. (2001). Consideraciones Socio Jurídicas de la Violencia contra la Mujer. Capítulo Criminológico, Vol. 29, N° 1, marzo 2001, 5-44.

Townhead, L. (2006). *Mujeres en las cárceles e hijos de madres encarceladas: Desarrollos recientes en el sistema de derechos humanos de las Naciones Unidas*. Recuperado de <http://www.agapepenitenciaria.org/wp-content/uploads/mujeres-en-la-carcel-e-hijos.pdf>

- Torres, E. (2007). La construcción social de la maternidad por mujeres adultas embarazadas o que han dado a luz en confinamiento y personal de la Escuela Industrial para mujeres de Vega Alta. Universidad de Puerto Rico (Río Piedras Campus). Recuperado de <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:X77Sj7P5DJUJ:https://redlightgreen.org/profiles/lesliestephanie/lists/3123322+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=co>
- Touraine, A. (1997). *Igualdad y diversidad: las nuevas tareas de la democracia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- UNICEF. (2006). Estado mundial de la infancia. Excluidos e Invisibles 2006. Quaker United Nations Office. Ginebra, Suiza. Recuperado de [http://www.unicef.org/spanish/publications/files/SOWC_2006_Spanish_Report_\(Revised\).pdf](http://www.unicef.org/spanish/publications/files/SOWC_2006_Spanish_Report_(Revised).pdf)
- Uribe, M. T. (2001). *Nación, ciudadano y soberano*. Medellín: Corporación Región.
- Valverde, F. (2009). La relación con la familia desde el nivel preescolar: una variable de calidad. Universidad de Montreal. Recuperado de <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/6326>
- _____. (2008, enero 15). Aprendizaje en la primera infancia. Recuperado de https://www.unicef.org/spanish/earlychildhood/index_40747.html
- Van Dijk, T. (1999). El análisis crítico del discurso. En *Revista Anthropos*, núm. 186. Barcelona, septiembre –octubre, pp. 23-36.
- _____. (1999) El análisis crítico del discurso. En *Anthropos*, núm. 186, septiembre-octubre, pp. 23-36. Recuperado de

www.discursos.org/oldarticles/EI%20an%E1lisis%20cr%EDtico%20del%20discurso.pdf

_____. (1998) *Ideología*. Barcelona: Gedisa.

_____. (1980). *Estructuras y funciones del discurso*, Siglo XXI Editores. Madrid, España.

Valencia, H. (1997). *Los Derechos Humanos*. España: Acento Editorial.

Varela, J (1986) "Aproximación genealógica a la moderna percepción social de los niños". En *Revista de Educación*, 281, 155-175.

Velásquez, F. (2003). *La participación ciudadana en Bogotá en genealógica*. Alcaldía Mayor de Bogotá. Instituto Distrital de Cultura y Turismo y Departamento Administrativo Acción Comunal

Weber, M. (1994). *Economía y sociedad*. México: Fondo de cultura económica

Wodak, R. y Meyer, M. (2003). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.

Zapata, B. y Ceballos, L. (2010). Opinión sobre el rol y perfil del educador para la primera infancia. En *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 8, núm. 2, julio-diciembre, 2010, pp. 1069-1082. Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud.

Zemelman, H. (2004). En torno de la potenciación del sujeto como constructor de la historia. En Laverde Toscano, M., Zuleta Parod, M., y Daza Navarrete, G., *Debates sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas*. Bogotá: Siglo del Hombre editores.

Zuluaga, O. L. (1999). *Pedagogía e Historia. La historicidad de la pedagogía, La enseñanza un objeto de saber*. Bogotá: Siglo de Hombre Editores, Anthropos, Editorial Universidad de Antioquia.

_____. (1987). *Pedagogía e Historia. La historicidad de la pedagogía, La enseñanza un objeto de saber*. Bogotá: Ediciones Foro Nacional por Colombia.

ANEXOS

ANEXO 1. Unidad de Análisis: Documentos jurídicos, reglamentarios y procedimentales

DOCUMENTO A ANALIZAR	UNIDAD DE ANÁLISIS		ENUNCIADO DISCURSIVO	MARCACIONES DISCURSIVAS	TÓPICOS CONCEPTUALES	TENDENCIA TEÓRICA (DISCURSO DE CIUDADANÍA)
	TÍTULO	ARTÍCULO/CAPÍTULO				
CÓDIGO DE LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA	CAPÍTULO 1 – PRINCIPIOS Y DEFINICIONES	ARTÍCULO 2 -OBJETO	El código tiene por objeto establecer normas sustantivas y procesales para la protección integral de los niños, las niñas y los adolescentes, garantizar el ejercicio de sus derechos y libertades consagrados en los instrumentos internacionales de Derechos Humanos, en la Constitución Política y en las leyes, así como su restablecimiento. Dicha garantía y protección será obligación de la familia, la sociedad y el Estado.	Protección Integral Libertades Garantía y Protección Estado, Sociedad Derechos y Derechos Humanos Familia.	Democracia Liberal Dignidad Humana Libertad y Justicia	Discurso de Ciudadanía Liberal sujeto de Derechos, Democracia, Estado de Bienestar.
		ARTÍCULO 8º. INTERÉS SUPERIOR DE LOS NIÑOS NIÑAS Y ADOLESCENTES	Se entiende por interés superior del niño, niña y adolescente, el imperativo que obliga a todas las personas a garantizar la satisfacción integral y simultánea de todos sus derechos humanos, que son universales, prevalentes e interdependientes.	Niño, niña, adolescente Derechos Humanos Satisfacción Integral	Derechos Fundamentales Prevalencia Derechos de los niños y las niñas	
		ARTÍCULO 9º. PREVALENCIA DE LOS DERECHOS.	En todo acto, decisión o medida administrativa, judicial o de cualquier naturaleza que deba adoptarse en relación con los niños, las niñas y los adolescentes, prevalecerán los derechos de estos, en especial si existe conflicto entre sus derechos fundamentales con los de cualquier otra persona. En caso de conflicto entre dos o más disposiciones legales, administrativas o disciplinarias, se aplicará la norma más favorable al interés superior del niño, niña o adolescente.	Derechos de los niños y las niñas Derechos Fundamentales Interés superior del niño, niña, adolescente	Protección Integral a los niños, niñas y jóvenes	
		ARTÍCULO 11. EXIGIBILIDAD DE LOS DERECHOS.	Salvo las normas procesales sobre legitimidad en la causa para iniciar las acciones judiciales o procedimientos administrativos a favor de los menores de edad, cualquier persona puede exigir de la autoridad competente el cumplimiento y el restablecimiento de los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes. El Estado en cabeza de todos y cada uno de sus agentes tiene la responsabilidad inexcusable de actuar oportunamente para garantizar la realización, protección y el restablecimiento de los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes.	Reestablecimiento de Derecho de los niños y las niñas. Realización, Protección y Reestablecimiento de Derechos.	Derecho a la Justicia Política Criminal Debido Proceso	
		ARTÍCULO 14. LA RESPONSABILIDAD PARENTAL.	La responsabilidad parental es un complemento de la patria potestad establecida en la legislación civil. Es además, la obligación inherente a la orientación, cuidado, acompañamiento y crianza de los niños, las niñas y los adolescentes durante su proceso de formación. Esto incluye la responsabilidad compartida y solidaria del padre y la madre de asegurarse que los niños, las niñas y los adolescentes puedan lograr el máximo nivel de satisfacción de sus derechos. En ningún caso el ejercicio de la responsabilidad parental puede conllevar violencia física, psicológica o actos que impidan el ejercicio de sus derechos.	Responsabilidad Parental Patria Potestad Responsabilidad Compartida Satisfacción y ejercicio de los Derechos	Garantía de condiciones materiales para niños, niñas y jóvenes. Deber del cuidado a niños, niñas y jóvenes.	
		ARTÍCULO 15. EJERCICIO DE LOS DERECHOS Y RESPONSABILIDADES.	Es obligación de la familia, de la sociedad y del Estado, formar a los niños, las niñas y los adolescentes en el ejercicio responsable de los derechos. Las autoridades contribuirán con este propósito a través de decisiones oportunas y eficaces y con claro sentido pedagógico. El niño, la niña o el adolescente tendrán o deberán cumplir las obligaciones cívicas y sociales que correspondan a un individuo de su desarrollo. En las decisiones jurisdiccionales o administrativas, sobre el ejercicio de los derechos o la infracción de los deberes se tomarán en cuenta los dictámenes de especialistas.	Ejercicio responsable de los Derechos. Obligaciones cívicas y sociales del niño, niña o adolescente.	Desarrollo Humano Competencias Ciudadanas	
		ARTÍCULO 21. DERECHO A LA LIBERTAD Y SEGURIDAD PERSONAL.	Los niños, las niñas y los adolescentes no podrán ser detenidos ni privados de su libertad, salvo por las causas y con arreglo a los procedimientos previamente definidos en el presente Código.	Debido Proceso sustancial del proceso Parte	Derecho a la libertad Dignidad Humana Derecho a la Justicia	

ANEXO 1. Unidad de Análisis: Documentos jurídicos, reglamentarios y procedimentales

DOCUMENTO A ANALIZAR	UNIDAD DE ANÁLISIS		ENUNCIADO DISCURSIVO	MARCACIONES DISCURSIVAS	TÓPICOS CONCEPTUALES	TENDENCIA TEÓRICA (DISCURSO DE CIUDADANÍA)
	TÍTULO	ARTÍCULO/CAPÍTULO				
CÓDIGO DE LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA	CAPÍTULO 1 – PRINCIPIOS Y DEFINICIONES	ARTÍCULO 22. DERECHO A TENER UNA FAMILIA Y A NO SER SEPARADO DE ELLA	Los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho a tener y crecer en el seno de la familia, a ser acogidos y no ser expulsados de ella. Los niños, las niñas y los adolescentes sólo podrán ser separados de la familia cuando ésta no garantice las condiciones para la realización y el ejercicio de sus derechos conforme a lo previsto en este Código. En ningún caso la condición económica de la familia podrá dar lugar a la separación.	Ejercicio de los Derechos Derecho a crecer en una familia Construcción de vínculos y parentescos familiares, de afecto	Protección Integral a los niños, niñas y jóvenes. Responsabilidad de la Familia Ética del Cuidado	Discurso de Ciudadanía Liberal sujeto de Derechos, Democracia, Estado de Bienestar.
		ARTÍCULO 23. CUSTODIA Y CUIDADO PERSONAL	Los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho a que sus padres en forma permanente y solidaria asuman directa y oportunamente su custodia para su desarrollo integral. La obligación de cuidado personal se extiende, además, a quienes convivan con ellos en los ámbitos familiar, social o institucional, o a sus representantes legales.	Desarrollo Integral Protección al menor legales y afectivas Garantías	Buen trato al menor Garantía del vínculo familiar Condiciones materiales dignas	

ANEXO 1. Unidad de Análisis: Documentos jurídicos, reglamentarios y procedimentales

DOCUMENTO A ANALIZAR	UNIDAD DE ANÁLISIS		ENUNCIADO DISCURSIVO	MARCACIONES DISCURSIVAS	TÓPICOS CONCEPTUALES	TENDENCIA TEÓRICA (DISCURSO DE CIUDADANÍA)
	TÍTULO	ARTÍCULO/CAPÍTULO				
LEY 65 de 1993 CÓDIGO PENITENCIARIO Y CARCELARIO	CONTENIDO Y PRINCIPIOS RECTORES	ARTÍCULO 3. IGUALDAD	Se prohíbe toda forma de discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica. Lo anterior no obsta para que se puedan establecer distinciones razonables por motivos de seguridad, de resocialización y para el cumplimiento de la sentencia y de la política penitenciaria y carcelaria.	Prohibición de formas de discriminación, exclusión, segregación.	Ejercicio pleno de los Derechos de los niños y las niñas Procesos de formación para el libre desarrollo de la personalidad	Ciudadano de Derechos, formado en un modelo educativo flexible, en condición de corresponsabilidad con la familia.
		ARTÍCULO 5. RESPETO A LA DIGNIDAD HUMANA	En los establecimientos de reclusión prevalecerá el respeto a la dignidad humana, a las garantías constitucionales y a los derechos humanos universalmente reconocidos. Se prohíbe toda forma de violencia psíquica, física o moral.	Garantía del principio de resocialización. Condiciones dignas en la privación de la libertad.	Dignidad Humana Garantías Constitucionales Derechos Humanos	
		ARTÍCULO 6. PENAS PROSCRITAS. PROHIBICIONES	No habrá pena de muerte. Se prohíben las penas de destierro, prisión perpetua y confiscación. Nadie será sometido a desaparición forzada, torturas ni a tratos o penas crueles, inhumanas o degradantes	Prohibición a pena de muerte.	Dignidad Humana. Derecho a la vida y a la integridad personal.	
		ARTÍCULO 9o. FUNCIONES Y FINALIDAD DE LA PENA Y DE LAS MEDIDAS DE SEGURIDAD	La pena tiene función protectora y preventiva, pero su fin fundamental es la resocialización. Las medidas de seguridad persiguen fines de curación, tutela y rehabilitación.	Resocialización. Protección y prevención	Justicia Restaurativa Principio de Favorabilidad Derecho a la Justicia	
		ARTÍCULO 10. FINALIDAD DEL TRATAMIENTO PENITENCIARIO	El tratamiento penitenciario tiene la finalidad de alcanzar la resocialización del infractor de la ley penal, mediante el examen de su personalidad y a través de la disciplina, el trabajo, el estudio, la formación espiritual, la cultura, el deporte y la recreación, bajo un espíritu humano y solidario.	Resocialización. Resignificación de las prácticas en sociedad.	Reconfiguración del Sujeto Político. Reconstrucción de vínculos.	
	SISTEMA NACIONAL PENITENCIARIO Y CARCELARIO CÁRCELES DEPARTAMENTALES Y MUNICIPALES	ARTÍCULO 20. CLASIFICACIÓN	Los establecimientos de reclusión pueden ser cárceles, penitenciarias, cárceles y penitenciarias especiales, reclusiones de mujeres, cárceles para miembros de la Fuerza Pública, colonias, casa-cárceles, establecimientos de rehabilitación y demás centros de reclusión que se creen en el sistema penitenciario y carcelario.	Establecimiento de Reclusión.	Concepto de cárcel (privación de la libertad). Enfoque retributivo en los establecimientos de reclusión.	
		ARTÍCULO 26. RECLUSIONES DE MUJERES	Son reclusiones de mujeres los establecimientos destinados para detención y descuento de la pena impuesta a mujeres infractoras, salvo lo dispuesto en el artículo 23.	Reclusiones de Mujeres y detención.	Concepto de cárcel (privación de la libertad). Enfoque retributivo en los establecimientos de reclusión.	
	RÉGIMEN PENITENCIARIO Y	ARTÍCULO 58. DERECHO DE PETICIÓN, INFORMACIÓN Y QUEJA.	Todo interno recibirá a su ingreso, información apropiada sobre el régimen del establecimiento de reclusión, sus derechos y deberes, las normas disciplinarias y los procedimientos para formular peticiones y quejas.	Reclusión Derechos y Deberes	Instrumentos jurídicos apropiados para el ejercicio de los Derechos en situaciones de encierro.	

ANEXO 1. Unidad de Análisis: Documentos jurídicos, reglamentarios y procedimentales

DOCUMENTO A ANALIZAR	UNIDAD DE ANÁLISIS		ENUNCIADO DISCURSIVO	MARCACIONES DISCURSIVAS	TÓPICOS CONCEPTUALES	TENDENCIA TEÓRICA (DISCURSO DE CIUDADANÍA)
	TÍTULO	ARTÍCULO/CAPÍTULO				
LEY 65 de 1993 CÓDIGO PENITENCIARIO Y CARCELARIO	EDUCACIÓN Y ENSEÑANZA	ARTÍCULO 94. EDUCACIÓN	<p>La educación al igual que el trabajo constituye la base fundamental de la resocialización. En las penitenciarías y cárceles de Distrito Judicial habrá centros educativos para el desarrollo de programas de educación permanente, como medio de instrucción o de tratamiento penitenciario, que podrán ir desde la alfabetización hasta programas de instrucción superior. La educación impartida deberá tener en cuenta los métodos pedagógicos propios del sistema penitenciario, el cual enseñará y afirmará en el interno, el conocimiento y respeto de los valores humanos, de las instituciones públicas y sociales, de las leyes y normas de convivencia ciudadana y el desarrollo de su sentido moral. En los demás establecimientos de reclusión, se organizarán actividades educativas y de instrucción, según las capacidades de la planta física y de personal, obteniendo de todos modos, el concurso de las entidades culturales y educativas. Las instituciones de educación superior de carácter oficial prestarán un apoyo especial y celebrarán convenios con las penitenciarías y cárceles de distrito judicial, para que los centros educativos se conviertan en centros regionales de educación superior abierta y a distancia (CREAD), con el fin de ofrecer programas previa autorización del ICFES. Estos programas conducirán al otorgamiento de títulos en educación superior. Los internos analfabetos asistirán obligatoriamente a las horas de instrucción organizadas para este fin. En las penitenciarías, colonias y cárceles de distrito judicial, se organizarán sendas bibliotecas. Igualmente en el resto de centros de reclusión se promoverá y estimulará entre los internos, por los medios más indicados, el ejercicio de la lectura.</p>	<p>Resocialización Valores Humanos Instituciones Públicas Actividades Educativas Convivencia Ciudadana Educación en la privación de la libertad</p>	<p>Educación y escolarización. Pedagogía en situaciones de privación de la libertad. Modelos Educativos Flexibles. Competencias Ciudadanas.</p>	<p>Ciudadano de Derechos, formado en un modelo educativo flexible, en condición de corresponsabilidad con la familia.</p>
	SERVICIO DE SANIDAD	ARTÍCULO 108. NACIMIENTOS Y DEFUNCIONES.	<p>El director del establecimiento de reclusión informará a las autoridades competentes y al INPEC, los nacimientos y defunciones que ocurran dentro de los mismos. Igualmente, informará a los parientes que figuren en el registro del interno. De ninguna manera en el registro de nacimiento figurará el lugar donde tuvo ocasión el mismo. En caso de muerte, el cadáver será entregado a los familiares del interno que lo reclamen. Si no media petición alguna, será sepultado por cuenta del establecimiento.</p>	<p>Registro de Nacimiento Nacimientos y Defunciones</p>	<p>Derecho a la vida Derecho a la Igualdad formal y material</p>	

ANEXO 1. Unidad de Análisis: Documentos jurídicos, reglamentarios y procedimentales

DOCUMENTO A ANALIZAR	UNIDAD DE ANÁLISIS		ENUNCIADO DISCURSIVO	MARCACIONES DISCURSIVAS	TÓPICOS CONCEPTUALES	TENDENCIA TEÓRICA (DISCURSO DE CIUDADANÍA)
	TITULO	ARTÍCULO/CAPÍTULO				
LEY 65 de 1993 CÓDIGO PENITENCIARIO Y CARCELARIO	ATENCIÓN SOCIAL, PENITENCIARIA Y CARCELARIA	ARTÍCULO 153. PERMANENCIA DE MENORES EN ESTABLECIMIENTOS DE RECLUSIÓN	La dirección del Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario permitirá la permanencia en los establecimientos de reclusión a los hijos de las internas, hasta la edad de tres años. El servicio social penitenciario y carcelario prestará atención especial a los menores que se encuentren en los centros de reclusión. Las reclusiones de mujeres tendrán guardería. Inciso 1o. declarado EXEQUIBLE por la Corte Constitucional mediante Sentencia C-157-02 de 5 de marzo de 2002, Magistrado Ponente Dr. Manuel José Cepeda Espinosa. "En los términos indicados en el numeral 6.5 de la parte motiva de la sentencia." El cual establece: "6.5. La declaración de exequibilidad del primer inciso estará, entonces, sujeta a un condicionamiento respecto a cuál es la función del INPEC y respecto al límite temporal fijado por la edad (los tres años). Así, el aparte de la norma se declarará constitucional bajo el supuesto de que: (i) La decisión sobre el ingreso y la permanencia del menor en la cárcel es en principio de los padres. Impedir que éste ingrese a la cárcel o exigir que sea separado de su madre corresponde al Juez de Familia, no a la Dirección del Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario. En los casos en que exista desacuerdo entre los padres respecto a si el menor debe o no vivir con su madre, la decisión corresponde a dicho funcionario judicial, consultando el interés superior del menor. (ii) El límite temporal de los tres años es el máximo tiempo que puede estar un menor junto a su madre dentro de la cárcel. Cuando las autoridades encargadas de vigilar y cuidar a los menores detecten que, en un caso concreto, lo mejor para el interés superior de éste, a pesar de ser menor de tres años, no es estar con su madre, podrán adelantar los procedimientos orientados a su protección.	Permanencia hijos de internas. Guarderías en centros de reclusión. Ingreso y Permanencia de Menores. Tiempo máximo de permanencia del menor (3 años).	Construcción del Vínculo de maternidad. Afectividad en la relación madre-hijo. Libre opción por la maternidad. Política de Primera Infancia.	Ciudadano de Derechos, formado en un modelo educativo flexible, en condición de corresponsabilidad con la familia.
		ARTICULO 155. ATENCIÓN ESTATAL PARA DESAMPARADOS	El Director del INPEC coordinará con el ICBF la programación de atención y ayuda especial a los hijos menores de las personas privadas de libertad.	Atención a menores hijos de personas privadas de la libertad.	Cuidado y proyección del menor	

ANEXO 1. Unidad de Análisis: Documentos jurídicos, reglamentarios y procedimentales

DOCUMENTO A ANALIZAR	UNIDAD DE ANÁLISIS ARTÍCULO/CAPÍTULO	ENUNCIADO DISCURSIVO	MARCACIONES DISCURSIVAS	TÓPICOS CONCEPTUALES	TENDENCIA TEÓRICA (DISCURSO DE CIUDADANÍA)
<p>RESOLUCIÓN 2570 DE 2010 -Por la cual se aprueba el Lineamiento Técnico Administrativo, modalidad ICBF-INPEC para la atención a niños y niñas hasta los tres (3) años de edad en Establecimientos de Reclusión de Mujeres.</p>	<p>CONSIDERANDOS</p>	<p>El artículo 44 Constitucional, establece como 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. Serán protegidos contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos. Gozarán también de los demás derechos consagrados en la Constitución, en las leyes y en los tratados internacionales ratificados por Colombia.</p>	<p>Derechos Fundamentales de los niños y las niñas.</p>	<p>Derechos y Libertades de los niños y las niñas. Democracia Liberal. Implementación de Acuerdos Internacionales. Derechos Humanos.</p>	<p>Ciudadano - Sujeto de Derechos, formación en contextos de fortalecimiento afectivo</p>
		<p>Que el artículo 29 del Código de la Infancia y la Adolescencia, reconoce el derecho al desarrollo integral en la primera infancia y determina que la atención en salud, la nutrición, el esquema completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos y la educación inicial, son derechos impostergables de esta etapa de vida, así como la garantía del registro civil de todos los niños y las niñas en el primer mes de vida.</p>	<p>Desarrollo Integral en la Primera Infancia. Derechos y garantías.</p>	<p>Políticas de primera Infancia y Adolescencia. Programas y proyectos de inversión pública.</p>	
	<p>INTRODUCCIÓN</p>	<p>Interés Superior: Es un principio orientador que transforma sustancialmente el enfoque sobre el tratamiento de los niños y niñas, entendido este como el imperativo que obliga a todas las personas a garantizar la satisfacción integral y simultánea de todos sus derechos humanos que son universales, prevalecientes e interdependientes.</p> <p>El reconocimiento jurídico del interés superior actúa como un principio con alcances tanto en el ámbito general, de las políticas públicas, como en el ámbito de la materialización de las mismas, es decir en lo operativo. En ambos, permite tomar decisiones que privilegien a los niños, niñas desde la perspectiva de sus derechos. Teniendo en cuenta que la primera infancia es la etapa fundamental en el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano y el grado de vulnerabilidad a que se encuentran expuestos los niños y niñas por las condiciones de habitabilidad propias del contexto penitenciario y carcelario, se hace necesario tomar medidas especiales para reducir las amenazas a su salud, nutrición, esquema completo de vacunas, integridad, dignidad y desarrollo.</p>	<p>Derechos Humanos Interés Superior Primera Infancia Vulnerabilidad niños y niñas</p>	<p>Desarrollo Humano Enfoque Diferencial Medidas de Prevención de amenazas que afecten a los niños y las niñas</p>	

ANEXO 1. Unidad de Análisis: Documentos jurídicos, reglamentarios y procedimentales

DOCUMENTO A ANALIZAR	UNIDAD DE ANÁLISIS ARTÍCULO/CAPÍTULO	ENUNCIADO DISCURSIVO	MARCACIONES DISCURSIVAS	TÓPICOS CONCEPTUALES	TENDENCIA TEÓRICA (DISCURSO DE CIUDADANÍA)
<p>RESOLUCIÓN 2570 DE 2010 -Por la cual se aprueba el Lineamiento Técnico Administrativo, modalidad ICBF-INPEC para la atención a niños y niñas hasta los tres (3) años de edad en Establecimientos de Reclusión de Mujeres.</p>	<p>INTRODUCCIÓN</p>	<p>Corresponde entonces a las autoridades o instancias estatales, gubernamentales y municipales en el ámbito de sus atribuciones, asegurar a los niños y niñas, la protección y el ejercicio de sus derechos, tomando las medidas necesarias para su bienestar, teniendo en cuenta los derechos, deberes, obligaciones y responsabilidades de sus padres, madres y cuidadores. De igual manera y sin perjuicio de lo anterior, es deber y obligación de la comunidad a la que pertenecen y, en general de todos los integrantes de la sociedad, propiciar un ambiente que satisfaga sus necesidades básicas de afecto, cuidado y alimentación así como el respeto y la participación en el ejercicio de sus derechos.</p> <p>La protección de los derechos de los niños y niñas tiene como objetivo asegurarles un desarrollo pleno e integral, lo que implica la oportunidad de formarse física, mental, emocional, social y moralmente en condiciones de igualdad, en tal ejercicio concurren unos deberes, obligaciones y responsabilidades correlativas a la familia y en especial a padres y madres para con sus hijos(as), que deben ser siempre explícitos y que son la expresión clara de los derechos que poseen como seres humanos en crecimiento y desarrollo.</p>	<p>Protección a niños y niñas Ejercicio de Derechos Satisfacción de Necesidades Desarrollo Integral Condiciones de Igualdad</p>	<p>Responsabilidad del Estado en materia de respeto y garantía de Derechos. Corresponsabilidad del Estado, la Sociedad y la Familia.</p>	<p>Ciudadano - Sujeto de Derechos, formación en contextos de fortalecimiento afectivo</p>
	<p>PROTECCIÓN INTEGRAL</p>	<p>La Protección Integral es la doctrina estructurante de la Ley 1098 de 2006 en cuanto directriz de las acciones y las interpretaciones que se hagan de la misma; la Protección Integral apunta a una gestión permanente para el cumplimiento cabal de los derechos de niños y niñas con carácter de universalidad. El artículo 7o de la ley define la Protección Integral a través de cuatro ejes de desarrollo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Reconocimiento de niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos. 2. Garantía y cumplimiento de los derechos. 3. Prevención de amenaza o vulneración de derechos. 4. Seguridad de su restablecimiento inmediato. <p>Además se señala que la protección integral se materializa en el conjunto de políticas, planes, programas y acciones que se ejecuten en los ámbitos nacional, departamental, distrital y municipal, con la correspondiente asignación de recursos financieros, físicos y humanos.</p>	<p>Derechos de los niños y las niñas con carácter universalidad Garantía de Derechos Protección Integral</p>	<p>Configuración de Sujetos de Derechos. Diseño, implementación y evaluación de políticas públicas</p>	

ANEXO 1. Unidad de Análisis: Documentos jurídicos, reglamentarios y procedimentales

DOCUMENTO A ANALIZAR	UNIDAD DE ANÁLISIS ARTÍCULO/CAPÍTULO	ENUNCIADO DISCURSIVO	MARCACIONES DISCURSIVAS	TÓPICOS CONCEPTUALES	TENDENCIA TEÓRICA (DISCURSO DE CIUDADANÍA)
<p>RESOLUCIÓN 2570 DE 2010 -Por la cual se aprueba el Lineamiento Técnico Administrativo, modalidad ICBF-INPEC para la atención a niños y niñas hasta los tres (3) años de edad en Establecimientos de Reclusión de Mujeres.</p>	<p>CORRESPONSABILIDAD</p>	<p>El principio de corresponsabilidad supone la concurrencia de actores y acciones con el fin de garantizar el ejercicio de los derechos de los niños y niñas. Para efectos de la Ley de Infancia y Adolescencia, la familia, la sociedad y el Estado son corresponsables en su atención cuidado y protección. Cabe sin embargo aclarar que las instituciones públicas o privadas obligadas a la prestación de servicios sociales no podrán, invocando el principio de corresponsabilidad, negar la satisfacción de derechos fundamentales de los niños, niñas o adolescentes.</p> <p>Es así como el Estado debe garantizar el ejercicio pleno de todos sus derechos, asegurar el ejercicio de la convivencia pacífica en el orden familiar y social y el cumplimiento de las acciones de protección especial a los niños y niñas que lo necesiten, y las demás acciones que le permitan cumplir con los fines esenciales en relación con los mismos.</p> <p>La familia como contexto más cercano y espacio primario de socialización, debe asegurar el ejercicio de los derechos de sus miembros, especialmente si estos son menores de 18 años y por ello requieren especial cuidado y atención. Así el Código consagra para la familia obligaciones en torno a la promoción de la igualdad de derechos, el afecto, la solidaridad, el respeto recíproco entre todos sus integrantes, la protección, la participación, la formación, la filiación, la salud (física, psicomotriz, mental, intelectual, emocional, afectiva y sexual), la educación, así como el respeto por todos los aspectos relacionados con el desarrollo de los niños y niñas.</p>	<p>Derechos de los niños y las niñas. Familia, Estado, Sociedad. Derechos Fundamentales Convivencia Pacífica Familia y ejercicio de Derechos</p>	<p>Fines del Estado Implementación del Sistema Nacional de Bienestar Familiar</p>	<p>Ciudadano - Sujeto de Derechos, formación en contextos de fortalecimiento afectivo</p>

ANEXO 1. Unidad de Análisis: Documentos jurídicos, reglamentarios y procedimentales

DOCUMENTO A ANALIZAR	UNIDAD DE ANÁLISIS ARTÍCULO/CAPÍTULO	ENUNCIADO DISCURSIVO	MARCACIONES DISCURSIVAS	TÓPICOS CONCEPTUALES	TENDENCIA TEÓRICA (DISCURSO DE CIUDADANÍA)
<p>RESOLUCIÓN 2570 DE 2010 -Por la cual se aprueba el Lineamiento Técnico Administrativo, modalidad ICBF-INPEC para la atención a niños y niñas hasta los tres (3) años de edad en Establecimientos de Reclusión de Mujeres.</p>	CORRESPONSABILIDAD	<p>La modalidad de atención INPEC- ICBF a niños y niñas hasta 3 años de edad que permanecen con sus madres al interior de los Establecimientos de Reclusión y a las mujeres gestantes y lactantes internas, debe centrarse alrededor del bienestar de esta población y en la creación de una cultura garante de los derechos del niño o niña y de la responsabilidad, deberes y obligaciones que tienen sus padres para con ellos, en búsqueda de una mejor calidad de vida. En esa medida, la modalidad no pretende sustituir a la familia, sino brindarle apoyo, mejorar las prácticas de crianza y cuidado del niño o niña y fortalecer las redes vinculares y sociales.</p> <p>Dentro del principio de corresponsabilidad encontramos la Coordinación interinstitucional, toda vez que en términos de la protección integral no es posible que una sola entidad pueda realizar todas las acciones que se requieren para el ejercicio pleno de los derechos, ni tampoco es suficiente con que cada una aporte desde su competencia, sino que se necesita la relación coordinada de acción y creación colectiva para el logro de objetivos comunes.</p>	<p>Bienestar y Cultura de Garantía de Derechos. Fortalecimiento redes vinculares y sociales. Protección Integral a los niños y niñas, las niñas y los jóvenes. Ejercicio de Derechos de los niños, las niñas y los jóvenes.</p>	<p>Política Penitenciaria. Implementación del Sistema Nacional de Bienestar Familiar. Instancias de Coordinación Interinstitucional.</p>	<p>Ciudadano - Sujeto de Derechos, formación en contextos de fortalecimiento afectivo</p>
	PARTICIPACIÓN	<p>En los procesos de atención integral a la Primera Infancia, se entiende que la familia es el primer escenario de desarrollo y que de ella depende la puesta en marcha de los propósitos y contenidos descritos en la política por la Calidad de vida de los niños y niñas. La familia es entonces un escenario significativo para la garantía de derechos, el mejoramiento de la calidad de vida, la potenciación de capacidades y potencialidades y la educación. La concepción de Primera Infancia como período del ciclo vital que va desde la gestación hasta los cinco años, relieves el papel de la familia en el desarrollo colocándola como presente en la vida del niño o niña desde la concepción. Este hecho irrefutable, identifica a la familia como agente primordial para el desarrollo infantil temprano.</p> <p>El trabajo con la familia se concibe como fundamental en todos los programas que desarrolla el Sistema Nacional de Bienestar Familiar, en tal sentido cobra importancia su mención en este documento, cuanto más tratándose de una población infantil en especiales condiciones de vulnerabilidad originada por las circunstancias que atraviesa la familia y en especial la madre.</p>	<p>Atención Integral a la Primera Infancia Familia como escenario de desarrollo Primera Infancia, como ciclo vital Familia como agente de desarrollo</p>	<p>La familia como escenario de formación, dialogo y el desarrollo del niño, niña y adolescentes. Pautas de Crianza.</p>	

ANEXO 1. Unidad de Análisis: Documentos jurídicos, reglamentarios y procedimentales

DOCUMENTO A ANALIZAR	UNIDAD DE ANÁLISIS		ENUNCIADO DISCURSIVO	MARCACIONES DISCURSIVAS	TÓPICOS CONCEPTUALES	TENDENCIA TEÓRICA (DISCURSO DE CIUDADANÍA)
	TÍTULO	ARTÍCULO/CAPÍTULO				
RESOLUCIÓN 2570 DE 2010 -Por la cual se aprueba el Lineamiento Técnico Administrativo, modalidad ICBF-INPEC para la atención a niños y niñas hasta los tres (3) años de edad en Establecimientos de Reclusión de Mujeres.	SISTEMA DE ATENCIÓN	DEFINICIÓN	Atención integral a niños y niñas hasta de tres (3) años de edad, que permanecen con sus madres internas en los Establecimientos de Reclusión, así como a mujeres gestantes y lactantes internas en dichos Establecimientos, donde opere la modalidad ICBF - INPEC, a través de acciones que fortalezcan los vínculos afectivos madre e hijo/a y propiciando su desarrollo desde la gestación. El sistema de atención incluye la vinculación al proceso de las redes familiares y vinculares. La Modalidad funcionará en los Establecimientos de Reclusión de Mujeres que por sus condiciones de infraestructura y población infantil sean aptos para la operación de la modalidad.	Atención Integral a niños y niñas Vínculos afectivos Familiares y Vinculares Redes	Acciones de atención integral. Modalidad de atención ICBF-INPEC. Redes familiares y vinculares	Ciudadano - Sujeto de Derechos, formación en contextos de fortalecimiento afectivo
		OBJETIVO GENERAL	Apoyar la atención integral desde su gestación hasta los tres años de edad de los niños y niñas que se encuentran en los Establecimientos de Reclusión de Mujeres del Orden Nacional, mediante acciones que apoyen su desarrollo integral y fortalezcan los vínculos afectivos con sus familias y cuidadores.	Atención Integral desde la gestación hasta los (3) años. Fortalecimiento de vínculos	Políticas públicas para la infancia y la adolescencia. Familia como garante de Derechos.	
		OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Propiciar el desarrollo psicosocial, moral y físico de los niños y niñas hasta los tres (3) años de edad que se encuentran con sus madres internas en los Establecimientos de Reclusión, a través de acciones de formación integral de fortalecimiento de la familia, y de atención directa al niño/a. Realizar procesos Pedagógicos para el fortalecimiento de vínculos afectivos, apoyo a procesos de socialización, resolución pacífica de conflictos y etapas de desarrollo evolutivo de los niños y niñas que conduzcan a prácticas de crianza adecuadas para la prevención del maltrato infantil y la negligencia.	Desarrollo de los niños y niñas hasta los 3 años Formación Integral de Fortalecimiento a la familia Procesos Pedagógicos Fortalecimiento de vínculos Prácticas de Crianza adecuadas	Relación materno infantil, Familia y Política Penitenciaria. Propuesta Pedagógica Institucional Formación Docente y Acompañamiento Psicosocial	

ANEXO 1. Unidad de Análisis: Documentos jurídicos, reglamentarios y procedimentales

DOCUMENTO A ANALIZAR	UNIDAD DE ANÁLISIS		ENUNCIADO DISCURSIVO	MARCACIONES DISCURSIVAS	TÓPICOS CONCEPTUALES	TENDENCIA TEÓRICA (DISCURSO DE CIUDADANÍA)
	TÍTULO	ARTÍCULO/CAPÍTULO				
RESOLUCIÓN 2570 DE 2010 -Por la cual se aprueba el Lineamiento Técnico Administrativo, modalidad ICBF-INPEC para la atención a niños y niñas hasta los tres (3) años de edad en Establecimientos de Reclusión de Mujeres.	CONCEPTUALIZACIÓN PEDAGÓGICA		<p>Para garantizar un acceso equitativo y de calidad a la educación inicial, el Ministerio de Educación Nacional, en coordinación con el ICBF, promueve la Política Educativa para la Primera Infancia, que junto con el Código de la Infancia y la Adolescencia, rescata el derecho a la atención y protección integral de los niños y niñas, busca garantizarles el desarrollo en el marco de sus derechos y sembrar las bases para que todos sean felices y gocen de una mejor calidad de vida.</p> <p>La Política Educativa para la Primera Infancia, plantea los siguientes principios:</p> <p>-- Desarrollo de competencias en los niños y niñas menores de 6 años, que permitan un conocimiento de sí mismos (as), de su entorno físico y social y la interacción con las y los demás, que se constituyen en la base para los aprendizajes posteriores y para una mejora en su calidad de vida.</p> <p>-- Recuperación de los espacios familiares, comunitarios e institucionales, que favorezcan el desarrollo integral y generen aprendizajes tempranos de calidad para los niños y niñas menores de 6 años.</p> <p>-- Articular el trabajo interinstitucional e intersectorial para la atención integral a la primera infancia, que permita garantizar el tránsito exitoso del niño y la niña hacia la escuela.</p> <p>-- La atención integral para los niños y niñas, especialmente los más pobres y vulnerables, mediante modalidades que involucren a familias, las comunidades y las instituciones especializadas en la materia.</p>	<p>Acceso Equitativo y de calidad a la educación inicial. Política Educativa Primera Infancia. Derecho a la atención y Protección Integral de niños y niñas. Desarrollo de Competencias Familiares y entorno. Atención Integral a los niños y niñas.</p>	<p>Trabajo Educativo - Formativo Competencias Ciudadanas Espacios Familiares Atención Institucional</p>	<p>Ciudadano - Sujeto de Derechos, formación en contextos de fortalecimiento afectivo</p>
			<p>La propuesta pedagógica del ICBF para desarrollar en todas las modalidades de atención a los niños y niñas menores de 6 años, se fundamenta en la concepción de niño/a como ser social, cuyo desarrollo depende de la calidad de las relaciones que su familia, otros niños (as) y otros adultos le proporcionan. Incorpora lo artístico, lo lúdico y ético en relación con la cotidianidad y basado en el reconocimiento del otro/a. De aquí la trascendental importancia que adquiere para el programa, la vinculación de la familia y las redes vinculares y sociales al desarrollo del proceso de las mujeres internas.</p>	<p>Atención a niños y niñas menores de seis (6) años Calidad de relación con la familia Redes vinculares y sociales</p>	<p>Niños y niñas vinculados a un núcleo familiar.</p>	

ANEXO 1. Unidad de Análisis: Documentos jurídicos, reglamentarios y procedimentales

DOCUMENTO A ANALIZAR	UNIDAD DE ANÁLISIS		ENUNCIADO DISCURSIVO	MARCACIONES DISCURSIVAS	TÓPICOS CONCEPTUALES	TENDENCIA TEÓRICA (DISCURSO DE CIUDADANÍA)
	TÍTULO	ARTÍCULO/CAPÍTULO				
RESOLUCIÓN 2570 DE 2010 -Por la cual se aprueba el Lineamiento Técnico Administrativo, modalidad ICBF-INPEC para la atención a niños y niñas hasta los tres (3) años de edad en Establecimientos de Reclusión de Mujeres.	CONCEPTUALIZACIÓN PEDAGÓGICA		<p>Contempla el desarrollo de competencias y habilidades de carácter conceptual, la construcción de sujetos desde la perspectiva de desarrollo humano, valora lo ético, lo lúdico, lo social, enfatiza en la interacción y comunicación humana, rescata la vida grupal, la formación para la convivencia, la participación y el diálogo permanente. Valora el niño y su mundo interior, privilegiando la autonomía, la libertad y la creatividad.</p> <p>Dentro de esta postura pedagógica el niño/a participa en la planeación de actividades, decidiendo con el adulto lo que van a hacer, su secuencia, dónde, con qué y quiénes. El Agente educativo discute con los niños y niñas las normas de comportamiento, su modificación o construcción, asociándolas con los valores humanos, para que no se queden en el cumplir por cumplir.</p> <p>Es una pedagogía que forma en la responsabilidad y en el cumplimiento de los deberes y de los derechos. Niños, niñas y Agente educativo elaboran conjuntamente los materiales, juguetes y ficheros que requieren para las actividades, las ejecutan y las evalúan. De no poca trascendencia es esta conceptualización, que articulada con los Lineamientos para la Inclusión y atención de familias es precisamente la que muestra y ejemplifica el ejercicio incluyente de las actividades cotidianas; en estas, la participación de las internas, su concepto, su elección, las ideas y aportes de los niños y las niñas, sus intereses y habilidades, se constituyen en el interés del día a día del programa. La voz de los niños y niñas y de sus madres que hacen parte del programa, se constituyen pues, en la línea conductora y orientadora del plan de actividades.</p>	<p>Desarrollo de competencias y habilidades</p> <p>Construcción de Sujetos</p> <p>Formación para la Convivencia</p> <p>Deberes y derechos de niños y niñas</p> <p>Lineamientos para la Inclusión y atención de familias</p>	<p>Lineamientos Pedagógicos para la educación Inicial y/o primera infancia (Proyecto Pedagógico)</p> <p>Plan de Estudio y pautas formativas</p>	<p>Ciudadano - Sujeto de Derechos, formación en contextos de fortalecimiento afectivo</p>
	MARCO CONCEPTUAL "PROTECCIÓN INTEGRAL"		<p>La Ley 1098 de noviembre de 2006, exhorta al Estado en su conjunto, a constituirse en el garante de los derechos de todos los niños, niñas y adolescentes nacionales y extranjeros que se encuentren en territorio nacional, a los nacionales que se encuentren fuera del país y a aquellos con doble nacionalidad si una de ellas es colombiana. Efectivamente, los derechos deben ser asegurados integral y universalmente desde el reconocimiento de las diferencias por condiciones de sexo, edad, grupo étnico, capacidades diferenciadas o ciclo vital. Por otro lado, la articulación de las acciones, esfuerzos y recursos se regirán por principios de corresponsabilidad y concurrencia entre Familia, Sociedad y Estado. Por lo anterior, en el marco de la política de primera infancia en Colombia, el eje es la perspectiva de derechos como enfoque más cercano al desarrollo humano".</p>	<p>Aseguramiento Integral de los Derechos</p> <p>Principios de corresponsabilidad y concurrencia entre Familia, Sociedad y Estado. Perspectiva de Derechos en el marco del Desarrollo Humano</p>	<p>Niños y niñas como sujetos de Derechos. Estado Social de Derecho. Ejercicio de Libertades y Relaciones Ciudadanas y Convencionales Justas</p>	

ANEXO 1. Unidad de Análisis: Documentos jurídicos, reglamentarios y procedimentales

DOCUMENTO A ANALIZAR	UNIDAD DE ANÁLISIS		ENUNCIADO DISCURSIVO	MARCACIONES DISCURSIVAS	TÓPICOS CONCEPTUALES	TENDENCIA TEÓRICA (DISCURSO DE CIUDADANÍA)
	TÍTULO	ARTÍCULO/CAPÍTULO				
RESOLUCIÓN 2570 DE 2010 -Por la cual se aprueba el Lineamiento Técnico Administrativo, modalidad ICBF-INPEC para la atención a niños y niñas hasta los tres (3) años de edad en Establecimientos de Reclusión de Mujeres.	PRIMERA INFANCIA		<p>La primera infancia es la etapa del ciclo vital que va desde la gestación hasta los seis años de edad. Durante este periodo se establecen las bases para el desarrollo físico, social, emocional y cognitivo del ser humano.</p> <p>Los primeros años de vida están considerados como el periodo más importante para el desarrollo infantil. Estudios e investigaciones provenientes de diferentes disciplinas han demostrado que estos años son definitivos para el desarrollo físico, cognitivo, emocional y sociocultural de los seres humanos. El mayor desarrollo del cerebro ocurre en los tres primeros años de vida y está directamente relacionado con la nutrición, la salud, la protección y la educación que se recibe y con la calidad de las interacciones humanas que se experimentan. En este periodo se adquieren las habilidades para pensar, hablar y aprender con un importante impacto sobre la salud, el aprendizaje y el comportamiento presentes y futuros.</p> <p>La atención que reciben los niños y las niñas durante los primeros años puede potenciar o deteriorar su desarrollo. Los niños(as) que no reciben una atención integral de buena calidad en su primera infancia pueden perder habilidades y procesos del desarrollo cerebral que muy difícilmente pueden ser recuperados más adelante.</p> <p>Los programas para el desarrollo de la primera infancia ayudan a reducir las desigualdades sociales y las desventajas de los niños(as) más vulnerables en materia nutricional, cognitiva, de salud y de desarrollo social, como es el caso de aquellos/as que permanecen con sus madres en los (ER) de mujeres.</p>	<p>Primera Infancia como ciclo vital</p> <p>Desarrollo de habilidades y bases para el desarrollo físico, social y emocional.</p> <p>Atención Integral de Calidad</p> <p>Desigualdad social y vulnerabilidad</p>	<p>Enfoque Poblacional; Ciclo de vida. Condiciones materiales institucionales para el Desarrollo Humano en Primera Infancia. Ruta Constitucional de Garantía de Derechos y Libertades.</p>	<p>Ciudadano - Sujeto de Derechos, formación en contextos de fortalecimiento afectivo</p>

ANEXO 1. Unidad de Análisis: Documentos jurídicos, reglamentarios y procedimentales

DOCUMENTO A ANALIZAR	UNIDAD DE ANÁLISIS	ENUNCIADO DISCURSIVO	MARCACIONES DISCURSIVAS	TÓPICOS CONCEPTUALES	TENDENCIA TEÓRICA (DISCURSO DE CIUDADANÍA)
	TÍTULO				
Documento - Anexo atención a niños y niñas hasta los 3 años de edad hijos de mujeres privadas de la libertad, mujeres gestantes y madres lactantes en establecimientos de reclusión - ICBF	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	<p>* Implementar los componentes de atención, respondiendo a las características de contexto.</p> <p>* Potenciar de manera intencionada el desarrollo Integral de los niños y las niñas desde su gestación hasta los tres años de edad, teniendo en cuenta los contextos en los que transcurren sus vidas.</p>	Atención a la Primera Infancia Desarrollo Integral de la Primera Infancia	Derechos de los niños y las niñas. Desarrollo Integral.	Sujeto de Derechos; Protección de Derechos
	ACCIONES DE CORRESPONSABILIDAD	Propiciar ambientes educativos y protectores en los establecimientos de reclusión, que respondan a las necesidades de los niños (as) hasta los tres años de edad, hijos(as) de mujeres privadas de libertad en establecimiento de reclusión, a fin de potenciar su desarrollo integral. Diseñar procesos de trabajo intencionados con las mujeres gestantes, las madres y las familias (acudientes y demás) a partir de la caracterización socio familiar, a fin de favorecer el desarrollo integral de los niños y las niñas hasta los tres años de edad. Generar experiencias significativas a partir de los pilares de la educación inicial: el arte, la literatura, el juego y la exploración del medio, que conduzcan al disfrute, esparcimiento y libre expresión creativa para el desarrollo integral de los niños y las niñas hasta los tres años de edad, beneficiarios de ésta forma de atención. Promover y fomentar la práctica de la lactancia materna en las mujeres gestantes y madres lactantes, al interior del Establecimiento de Reclusión, de manera exclusiva durante los primeros seis meses y hasta los dos años de manera complementaria.	Desarrollo Integral de los niños y las niñas. Generación de experiencias significativas en los niños y las niñas. Derecho al alimento, a la salud de los niños y las niñas.	Desarrollo Integral Procesos de Formación para los niños y las niñas. Derecho al alimento.	
	AMBIENTES EDUCATIVOS Y PROTECTORES	Son entendidos como espacios que van más allá de la infraestructura de las unidades de servicio, que responden a las características, relaciones y reconocimiento del territorio y su cultura, diseñados, dotados y pensados para potenciar el desarrollo de las niñas y los niños garantizando su bienestar, seguridad física y psicosocial, la accesibilidad, la diversidad y la protección integral de sus derechos	Reconocimiento del Territorio. Bienestar, Seguridad Física y Psicosocial. Protección de Derechos.	Reconocimiento Territorial Atención y Protección de Derechos de los niños y las niñas.	

ANEXO 2. Unidad de Análisis: Preguntas y respuestas agentes contexto carcelario

ANEXO 2A GRUPO PASADO						
AGENTE	CÓDIGO PARTICIPANTE	INFANCIA			CIUDADANÍA	
		¿Dónde viviste tu infancia?	¿Qué recuerdas que hayas vivido en tu infancia , que no te gustaría que tu hijo viviera?	Cuéntanos en tres palabras, ¿cómo fue tu infancia?	¿Cuáles fueron los valores que te inculcaron en tu infancia?	¿Con qué persona era la que pasabas la mayor parte de tu tiempo?
# 1	REC01TPS	Bogotá, mama, padrastro.	mientras mama trabajaba yo me sentía muy sola y no tenía quien me ayudara con las tareas	Tranquila, llevadera.	respeto hacia los demás	Padrastro
#2	REC02TPS	con mi mama y mis hermanos en Bogotá	la forma de vida, muy desprotegida, hacíamos lo que queríamos	sola, triste, desprotegida	Nunca te decía nada, le enseñaron a respetar.	con mi hermana
#3	REC03TPS	con mi papa y mis hermanos	tener unos padres estables	fue muy linda ya que vivía con mis padres	respeto a las personas mayores, no coger lo ajeno, respetarnos a nosotros mismos	con mis hermanos y mis primos
#4	REC04TPS	en Pereira, unas veces con mi mama otras con mi papa	El momento que mis papas decidieron separarse , nos afectó muchísimo a todos.	fue muy bueno porque siempre estuve con mis hermanos	El valor más lindo de nunca separarme de mis hermanos y cuidarlos.	con mi abuela y mis hermanos

ANEXO 2A GRUPO PASADO						
AGENTE	CÓDIGO PARTICIPANTE	INFANCIA			CIUDADANÍA	
		¿Dónde viviste tu infancia?	¿Qué recuerdas que hayas vivido en tu infancia , que no te gustaría que tu hijo viviera?	Cuéntanos en tres palabras, ¿cómo fue tu infancia?	¿Cuáles fueron los valores que te inculcaron en tu infancia?	¿Con qué persona era la que pasabas la mayor parte de tu tiempo?
#5	REC05TPS	La viví un poco con mis abuelos paternos, pero me puse muy contenta cuando llego mi mama de viaje.	que me pegaban mucho mis abuelos paternos	Un poco triste porque mi madre tuvo problemas y nos dejó con mis abuelos. Contenta con mis 6 hermanos muy agradable con mi familia	respeto, cuidar las cosas, valorar	con mis hermanos y mi madre
#6	REC06TPS	Bogotá en casa de mis abuelos paternos, con mis padres y hermanita mayor	tal vez los momentos de crisis económica en casa lo cual conllevaba a discusiones entre mis padres, pero nunca nos faltaba nada	rodeada de mucho amor y comprensión	respeto, compañerismo, solidaridad	con mi única hermanita que era mayor que yo
#7	REC07TPS	mayoyoque con mis padres	la violencia	mucha violencia, me pegaban	las groserías	mis papas
#8	REC08TPS	con mi madre en la casa de mis abuelos	el desperdicio de mi madre por culpa del tiempo	Es triste porque nunca tuve en quien confiar mi niñez. Me encantaría volver a ella de nuevo	valorar mi cuerpo	casi sola

ANEXO 2A GRUPO PASADO						
AGENTE	CÓDIGO PARTICIPANTE	INFANCIA			CIUDADANÍA	
		¿Dónde viviste tu infancia?	¿Qué recuerdas que hayas vivido en tu infancia , que no te gustaría que tu hijo viviera?	Cuéntanos en tres palabras, ¿cómo fue tu infancia?	¿Cuáles fueron los valores que te inculcaron en tu infancia?	¿Con qué persona era la que pasabas la mayor parte de tu tiempo?
#9	REC09TPS	toda la vida en Bogotá, con mi mamita que ella es mi abuelita por parte de mama	que sufriera la soledad, por eso pido a dios que esto pase rápido para nunca volverlos a abandonar	triste, con soledad y poca diversión	la tolerancia y la honestidad y respeto por los demás	con mi abuelita ella es la bendición que dios me pudo colocar en mi vida
#10	REC10TPS	en Bogotá con mi mama y mis hermanas	la separación de mis padres	alegre, divertida amorosa	el respeto, responsabilidad, honestidad	con mi mama y hermanas
#11	REC11TPS	en el campo con una tía	todo lo que viví en mi infancia no me gustaría que mis hijos lo vivieran	un poco dura casi no tuve infancia	no coger nada ajeno	con mi tía que fue la que me crio
#12	REC12TPS	con mis papas y con mi perra Candy y mi gata nieves, en la casa de al frente de mi abuelita paterna	la separación de mis padres y sus peleas	fue excelente	respeto, amor, amor propio y el orden	con mis tíos con mis papas y mis abuelitas
#13	REC13TPS	Cartagena con toda mi familia, padre madre hermanos	Todo..	mala muy mala rémala	Respeto	mi hermana

ANEXO 2A GRUPO PASADO						
AGENTE	CÓDIGO PARTICIPANTE	INFANCIA			CIUDADANÍA	
		¿Dónde viviste tu infancia?	¿Qué recuerdas que hayas vivido en tu infancia , que no te gustaría que tu hijo viviera?	Cuéntanos en tres palabras, ¿cómo fue tu infancia?	¿Cuáles fueron los valores que te inculcaron en tu infancia?	¿Con qué persona era la que pasabas la mayor parte de tu tiempo?
MARCACIONES DISCURSIVAS		Bogotá (5) Pereira (1) Cartagena (1) Mamá (9) Papá (6) Padrastra (1) Tía (1) Abuelos (5)	Soledad (2) Desprotección (1) Inestabilidad familiar (1) Separación padres (2) Todo (2) Violencia intrafamiliar (2) Peleas familiares (2) Crisis económica (1)	tranquila / llevadera (1) sola (2) triste (4) desprotegida (1) linda / buena / excelente (3) violenta (1) dura / mala (2)	Respeto (8) No coger lo ajeno (2) Unión Familiar (1) Cuidar / valorar las cosas (1) Compañerismo / solidaridad (1) Groserías (1) Valorar el cuerpo (1) Tolerancia (1) Honestidad (1) Amor / Amor Propio (1)	Padre (2) Madre (2) Abuelos-as (3) Hermanos (7) Padrastra (1) Madrastra (1) Tíos (2) Primos (1)
TÓPICOS CONCEPTUALES		Familia: Cercanía y relaciones	Recuerdos de la infancia	Recuerdos de la infancia	Valores familiares inculcados	Noción de interacción social
TENDENCIA TEÓRICA		Infancia	Infancia	Infancia	Ciudadanía	Ciudadanía

ANEXO 2A GRUPO PASADO				
AGENTE	CÓDIGO PARTICIPANTE	RESOCIALIZACIÓN		SUBJETIVIDAD
		¿Con quién jugabas y a que jugabas?	¿Cómo fue la relación de tus padres contigo?	¿Cuál es la persona que más recuerdas de tu infancia y por qué?
# 1	REC01TPS	a la casita y a la comidita con las amiguitas	bueno, aunque faltó diálogo	mamá, a pesar de todo lo difícil siempre ella no dejaba que me faltara lo indispensable el vestir y el comer
#2	REC02TPS	jugaba con una hermana a las barbeís, coger a las muchachas del cabello y salir corriendo	papá nunca estuvo, la mamá primero su trabajo no había apoyo, solo material, las reprochaba en el estudio	tu hermana me quería mucho
#3	REC03TPS	Con mis hermanos a la lleva, y a saltar lazo y comer helado.	normal como todos, nos quiere pero nos reprende	un amiguito que tenía en Cali cuando viví en esa ciudad
#4	REC04TPS	con mis primos, jugábamos a tirarnos agua con muñecos	al principio fue muy buena porque estaban juntos, pero cuando decidieron separarse fue para mí muy triste	mi abuela, porque siempre estuvo pendiente de nosotros

ANEXO 2A GRUPO PASADO				
AGENTE	CÓDIGO PARTICIPANTE	RESOCIALIZACIÓN		SUBJETIVIDAD
		¿Con quién jugabas y a que jugabas?	¿Cómo fue la relación de tus padres contigo?	¿Cuál es la persona que más recuerdas de tu infancia y por qué?
#5	REC05TPS	jugaba mucho a la tienda y con mis primos	con mi madre fue excelente no tuve a mi lado papa	A mi abuelo paterno porque el si me quería y me motivaba para que le hiciera favores.
#6	REC06TPS	con mi hermana y primos jugábamos a las escondidas, juegos didácticos, como parqués, a la cocinita, a las muñecas	mucho, mucho amor	mi hermanita, yo para ella era su niña consentida, vivía muy pendiente de mi
#7	REC07TPS	Escondite	Pésima	mi hermana éramos muy especiales
#8	REC08TPS	con mis amiguitos jugaba a futbol	muy lejana porque todo el tiempo trabajaba mi madre	a mi madre más cerca de mí y pendiente de lo que sentía

ANEXO 2A GRUPO PASADO				
AGENTE	CÓDIGO PARTICIPANTE	RESOCIALIZACIÓN		SUBJETIVIDAD
		¿Con quién jugabas y a que jugabas?	¿Cómo fue la relación de tus padres contigo?	¿Cuál es la persona que más recuerdas de tu infancia y por qué?
#9	REC09TPS	jugaba con mi hermano Jon, jugábamos a la batería	no tuve casi la relación con ellos porque los dos son fallecidos	a mi madre porque era una persona maravillosa
#10	REC10TPS	con mis compañeros del colegio, las escondidas, tan corre	con mi papa fue distante, con mi mama fue muy buena y cercana	mi mama porque fue la persona que me apoyo y estuvo incondicionalmente conmigo
#11	REC11TPS	con mis amiguitos al papa y la mama	no muy bien	mi tía porque fue la que me crio
#12	REC12TPS	con mis papas a las cosquillas, con mi papa a la cocinita con cómelos	Buena	mi tío Fredy porque siempre me hacía reír a las cosquillas hasta llorar, me hacía rabiar y siempre me trato bien
#13	REC13TPS	con mis hermanos la lleva	Buena	mi mama, siempre estuve con ella

ANEXO 2A GRUPO PASADO				
AGENTE	CÓDIGO PARTICIPANTE	RESOCIALIZACIÓN		SUBJETIVIDAD
		¿Con quién jugabas y a que jugabas?	¿Cómo fue la relación de tus padres contigo?	¿Cuál es la persona que más recuerdas de tu infancia y por qué?
MARCACIONES DISCURSIVAS		casita y comidita (1) muñecas (2) coger del pelo y salir corriendo (1) la lleva (1) saltar lazo (1) comer helado (1) tirar agua con muñecos (1) a la tienda (1) escondite (1) parques (1) cocinita (1) padres (1) amiguitas (1) amiguitos (3) hermanas (2) hermanos (3) primos (3)	excelente (1) buena (3) amorosa (1) normal (1) regular / no muy bien (1) cercana (1) lejana (2) sin apoyo (1) pésima / mala (1) muy triste (1) no estaban (2)	mamá (5) hermana (3) amiguito (1) abuela (1) abuelo (1) tía (1) tío (1)
TÓPICOS CONCEPTUALES		Relaciones sociales	Relaciones sociales	Personas influyentes
TENDENCIA TEÓRICA		Resocialización	Resocialización	Subjetividad

AGENTE	CÓDIGO PARTICIPANTE	ANEXO 2B GRUPO PRESENTE			
		INFANCIA		CIUDADANÍA	
		¿Qué viviste en tu niñez que quisieras que tu hijo también pudiera vivir en la suya?	¿A qué hora, que días, o en que momentos disfrutas más de tu hijo, es decir, como se divierten, que hacen para disfrutar juntos?	¿Cuál es el parentesco que el tutor de tu hijo tiene con él y cada cuanto sale?	¿Cuáles son los valores que deseas fortalecer en tu hijo y que consideras más relevantes para desenvolverse en la sociedad?
#1	REC01TPR	lo que yo viví en mi niñez fue la unión familiar	como solo tiene 20 días me gusta disfrutar cuando la baño, cuando le cambio el pañal, también le hablo mucho	la tutora es mi mamá, ósea la abuela de mi hija	-
#2	REC02TPR	yo era muy divertida, risueña, contenta y era muy compañerista	a todo momento porque ella es recién nacida	no ha salido pero la tutora legal soy yo y en caso de una urgencia mi hermano	la honestidad, el respeto y la tolerancia
#3	REC03TPR	yo viví cosas muy buenas en mi niñez, una de esas es conocer el mar	jugamos nos tiramos en el rodadero le cuento unos cuentos para que duerma	sale cada mes y el parentesco una es tía la otra es prima	que sea estudiado y como yo
#4	REC04TPR	estar juntos con sus padres	está muy pequeño	no tengo tutor, no sale	estudiar para ser alguien en la vida
#5	REC05TPR	valores, amor por parte de mis padres	tiene 7 meses, aprovecho el tiempo al máximo con ella, le canto, le leo, le juego	la abuela es la tutora, sale cada 15 días	la libertad
#6	REC06TPR	la libertad con mi hijo	en la mañana a la hora del baño, en la tarde cuando llega del jardín juntos miramos televisión - señal Colombia	hermanos cada 15 días o 30 días	honestidad y respeto

AGENTE	CÓDIGO PARTICIPANTE	ANEXO 2B GRUPO PRESENTE			
		INFANCIA		CIUDADANÍA	
		¿Qué viviste en tu niñez que quisieras que tu hijo también pudiera vivir en la suya?	¿A qué hora, que días, o en que momentos disfrutas más de tu hijo, es decir, como se divierten, que hacen para disfrutar juntos?	¿Cuál es el parentesco que el tutor de tu hijo tiene con él y cada cuanto sale?	¿Cuáles son los valores que deseas fortalecer en tu hijo y que consideras más relevantes para desenvolverse en la sociedad?
#7	REC07TPR	la compañía de la mama y sus hermanos	porque está empezando a explorar y hacer solitos y quiere empezar a caminar	el tutor de mi hijo es su hermana mayor y viene cada vez que quiero sacarlo y es muy seguido	tener el respeto con sus mayores ser cariñoso, y muy amable con los demás, así estemos en este lugar
#8	REC08TPR	no me gustaría que ninguno de mis tres hijos viviera nada de lo que yo viví cuando niña	jugamos los dos en la celda	es el papa y cada 15 días sale	respetar a los demás
#9	REC09TPR	pasear con sus padres	jugamos cuando él no está en el jardín todo el tiempo	la abuela cada 15	respeto, honestidad, tolerancia, amor
#10	REC10TPR	mi niñez fue triste porque no compartí nunca con mi padres	los primeros meses	mi hermano	una buena educación un buen trato mucho cariño, amor
#11	REC11TPR	quisiera que mi hija viviera la niñez limpia	los fines de semana disfrutamos más, porque jugamos más tiempo	cada mes sale mi hijo para reunirse con sus hermanos	darles amor, cariño, ternura
#12	REC12TPR	no quiero que viva nada de lo que yo viví	los fines de semana jugamos, cantamos, leemos, escribimos	no es familiar y sale muy poco, pero ya nos pusimos de acuerdo para que salga más seguido	el respeto y la tolerancia

AGENTE	CÓDIGO PARTICIPANTE	ANEXO 2B GRUPO PRESENTE			
		INFANCIA		CIUDADANÍA	
		¿Qué viviste en tu niñez que quisieras que tu hijo también pudiera vivir en la suya?	¿A qué hora, que días, o en que momentos disfrutas más de tu hijo, es decir, como se divierten, que hacen para disfrutar juntos?	¿Cuál es el parentesco que el tutor de tu hijo tiene con él y cada cuanto sale?	¿Cuáles son los valores que deseas fortalecer en tu hijo y que consideras más relevantes para desenvolverse en la sociedad?
MARCACIONES DISCURSIVAS	Unión familiar (4) diversión, risas, alegría, compañerismo (1) conocer el mar (1) valores familiares (1) libertad (1) nada (2) pasear en familia (1) niñez limpia (1)	baño y cambio de pañal (2) a todo momento (3) jugar (4) está muy pequeño (1) ver TV (1) cuando está empezando a caminar (1) los primeros meses (1) fines de semana (2)	Padre (1) Abuela (3) Ella misma (1) Hermano-a (3) Tío-a (3) Prima (1) No tiene (1) No respondió (2) No sale (2) Cada 30 días (3) Cada 15 días (4) Muy seguido (1) Muy poco (1)	No respondió (1) Honestidad (3) Respeto (6) Tolerancia (3) Estudio (3) Liberad (1) Cariño / amor / ternura (4) Amabilidad (1) Buen trato (1)	
TÓPICOS CONCEPTUALES	Familia: Cercanía y relaciones	Familia: Cercanía y relaciones	Noción de interacción social	Valores familiares inculcados	
TENDENCIA TEÓRICA	Infancia	Infancia	Ciudadanía	Ciudadanía	

AGENTE	CÓDIGO PARTICIPANTE	ANEXO 2B GRUPO PRESENTE		
		RESOCIALIZACIÓN		SUBJETIVIDAD
		¿Quién y con qué frecuencia vienen a visitarla a usted?	¿Participo de algún taller educativo, de formación para el empleo o de orientación que haya servido para su resocialización? ¿Cuál? Explique	Cuál es la actividad que más disfrutan juntos?
#1	REC01TPR	mi mama viene cada 15 días	Ninguno	el baño cuando hablo porque me pone cuidado
#2	REC02TPR	mi hermano, mi cuñado, mi suegra y amo con frecuencia por el momento	no todavía porque no me ha salido descuento	la actividad más importante para mí, es el amor
#3	REC03TPR	siempre que pueden o si pido visita y quien mi suegra	CLI 1 educativa	pintar porque le encanta, pintar colorear y dibujar disfruto con mi hija eso
#4	REC04TPR	no tengo visitas	soy nueva y apenas estoy relacionando con la gente	cuando le hablo y se ríe conmigo
#5	REC05TPR	padres y conyugue	cuando estuve en embarazo en talleres de forma	el juego y el canto
#6	REC06TPR	mi mama cada 15 días, mi hijo cada 20 días	si, Sena, eventos recreo-deportivos, Sena, panadería	Tengo una cartilla de actividades para mi niña, se disfruta mucho porque es con rasgado y tempera, números, colores. Etc.

AGENTE	CÓDIGO PARTICIPANTE	ANEXO 2B GRUPO PRESENTE		
		RESOCIALIZACIÓN		SUBJETIVIDAD
		¿Quién y con qué frecuencia vienen a visitarla a usted?	¿Participo de algún taller educativo, de formación para el empleo o de orientación que haya servido para su resocialización? ¿Cuál? Explique	Cuál es la actividad que más disfrutan juntos?
#7	REC07TPR	mis hijas y mi madre	sistemas, lo del fono	jugar con todos los juguetes y juegos didácticos y gateamos los dos
#8	REC08TPR	Nunca	ninguno	rayar cuadernos
#9	REC09TPR	mi marido cada 15 o 8 cada que puede	educativa	el baño
#10	REC10TPR	-	trabajadora domestica	jugar compartir con ellos
#11	REC11TPR	me visitan cada 2 meses	no he participado en nada	jugar con los juguetes
#12	REC12TPR	no tengo visita ya que mi familia no está en esta ciudad	inducción tratamiento carcelario	jugar, cantar

AGENTE	CÓDIGO PARTICIPANTE	ANEXO 2B GRUPO PRESENTE		
		RESOCIALIZACIÓN		SUBJETIVIDAD
		¿Quién y con qué frecuencia vienen a visitarla a usted?	¿Participo de algún taller educativo, de formación para el empleo o de orientación que haya servido para su resocialización? ¿Cuál? Explique	Cuál es la actividad que más disfrutan juntos?
MARCACIONES DISCURSIVAS	Mamá (1) Hermano-a (1) Cuñado-a (1) Suegra (2) Padres (1) Cónyuge (1) Hijos-as (2) Marido (1) No respondió (1) No están en la ciudad (1) Cada 60 días (1) Cada 20 días (1) Cada 15 días (1) Frecuentemente (1) Cuando se puede (2) No tengo visitas (3) No respondió (3)	Ninguno (6) Educativo (2) Talleres de forma (1) Recreo-Deportivo (1) Panadería (1) Sistemas (1) Trabajos domésticos (1) Inducción tratamiento carcelario (1)	Baño (2) Amor (1) Pintar / Dibujar (1) Hablar (1) Jugar (5) Cantar (2) Actividades lúdicas (2) Gatear (1)	
TÓPICOS CONCEPTUALES	Relaciones sociales	Educación	Actividades preferidas	
TENDENCIA TEÓRICA	Resocialización	Resocialización	Subjetividad	

AGENTES	CÓDIGO PARTICIPANTE	ANEXO 2C GRUPO FUTURO	
		INFANCIA	
		Cuéntenos una anécdota	¿De qué depende que una historia no se repita?
Grupo Mamás Patio # 4	REC99TFT	Quando tenía 7 años me emborrache con los punchos de ron que dejaron, todos estaban borrachos y por eso aproveche.	- No volver a hacer lo malo. - Cuando pienso en mi hijo. De acuerdo a la formación, la educación y el buen ejemplo que yo le dé.
MARCACIONES DISCURSIVAS		Embriaguez	Análisis de experiencia; Educación; Ejemplo
TÓPICOS CONCEPTUALES		Familia: Cercanía y relaciones	Familia: Deseos y expectativas
TENDENCIA TEÓRICA		Infancia	Infancia

AGENTES	CÓDIGO PARTICIPANTE	ANEXO 2C GRUPO FUTURO	
		CIUDADANÍA	
		¿Cómo es la vida que sueña para su hijo o hijos?	¿De qué depende que una historia no se repita?
Grupo Mamás Patio # 4	REC99TFT	Que estudien, y que sean profesionales, apoyarlos en lo que quieran estudiar y que estén conmigo en mi vejez. TODAS ESTUBIERON DE ACUERDO CON ESTA RESPUESTA.	- No volver a hacer lo malo. - Cuando pienso en mi hijo. De acuerdo a la formación, la educación y el buen ejemplo que yo le dé.
MARCACIONES DISCURSIVAS		Educación	Análisis de experiencia; Educación; Ejemplo
TÓPICOS CONCEPTUALES		Construcción de sociedad	Familia: Deseos y expectativas
TENDENCIA TEÓRICA		Ciudadanía	Infancia

AGENTES	CÓDIGO PARTICIPANTE	ANEXO 2C GRUPO FUTURO	
		RESOCIALIZACIÓN	
		¿En qué lugar imagina su futuro?	¿Qué sería lo primero que haría cuando recupere la libertad?
Grupo Mamás Patio # 4	REC99TFT	<p>Mediano y largo plazo.</p> <p>- En mi casa con mi mamá y mi hija. Estudiando, superándome, yo profesional dándole todo a mi hermana y mi mamá para que no trabaje más y a mi hija. Yo quiero que Luna se sienta orgullosa de mi cuando crezca al saber que su mamá se hizo profesional a. Cuando sea el momento le voy a contar que estuvimos aquí y le voy a explicar.</p>	<p>- Yo antes pensaba que iba a irme a pegar una hinchita, pero ya no, prefiero gastar mi tiempo con mis hijos y no bebiendo.</p> <p>- Ir a buscar trabajo para poder salir a delante</p>
MARCACIONES DISCURSIVAS	Hogar / Entorno familiar	<p>Embriagarse (antes, ya no)</p> <p>Pasar tiempo familiar</p> <p>Buscar trabajo</p>	
TÓPICOS CONCEPTUALES	Relaciones sociales	Relaciones sociales	
TENDENCIA TEÓRICA	Resocialización	Resocialización	

AGENTES	CÓDIGO PARTICIPANTE	ANEXO 2C GRUPO FUTURO	
		RESOCIALIZACIÓN	
		¿Usted se ve en el futuro con sus hijos? ¿Cuáles son sus sueños?	¿De qué depende que una historia no se repita?
Grupo Mamás Patio # 4	REC99TFT	<p>- Claro! Derek no estaba planeado, pero llego a mi vida y con fuerza de voluntad deje de beber y llevo 4 meses sin fumar. AQUÍ TODAS APLAUDIERON ESTE TESTIMONIO.</p> <p>Entonces por ejemplo cuando salga quiero compartir tiempo con mis hijos por ejemplo comiéndome un pollo y no irme sola a beber, aunque no me considero alcohólica tampoco.</p> <p>LOS SUEÑOS DE LAS MAMÁS</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dey Sánchez: salir pronto de acá con mi hija y compartir también con mis otros hijos y darles gracias a Dios por todo 2. Andrea Abelló: mi sueño es: primero que todo darle muchas gracias a Dios mi padre por darme muchas fuerzas por soportar esto y por mis hijas y mi madre.. y salir a luchar por mis hijos y mis madres 3. David Santiago gil: REENCONTRARME con mi familia y apoyarlos son el motor de mi vida y yo el de ello. Dios nos ama 4. Marcela y Juan Fernando: mis sueños son: seguir estudiando, tener un negocio, darles estudio a mi 3 hijos, viajar con mis hijos, tener mi casa propia, pedirle a Dios que me de mucha salud. 5. ¡RETRIBUIR EL TIEMPO PERDIDO CON MIS HIJOS POR EL HECHO DE ESTAR ACÁ! 6. Adriana Vergara: mi sueño es: poder tener un hogar con mis hijos, poder estudiar para sacar mis hijos adelante y poder llegar hacer profesional como padre y como persona 7. Mi sueño es: reunirme con mis hijos, mamá. Esposo, toda mi familia y ser muy felices... Martha 8. Lizbeth lúcumá: vieja lulu: que venga mi príncipe azul en una limosina, progresar y tener mucho dinero para tener algo de felicidad tanto con mi hijos como con mi familia. 	<p>- No volver a hacer lo malo.</p> <p>- Cuando pienso en mi hijo. De acuerdo a la formación, la educación y el buen ejemplo que yo le dé.</p>
MARCACIONES DISCURSIVAS	<p>Reencuentro / Pasar tiempo familiar (añoranzas, deseos)</p> <p>Beber alcohol (moderado)</p> <p>Agradecer a Dios por salir</p> <p>Luchar por la familia</p> <p>Educación: estudiar y lograr que los hijos estudien</p> <p>Viajar</p> <p>Tener casa propia</p> <p>Pedirle a Dios buena salud</p> <p>Tercero (pareja): Progreso / Bienes materiales (añoranzas, deseos)</p>	<p>Análisis de experiencia; Educación; Ejemplo</p>	
TÓPICOS CONCEPTUALES	Educación / Relaciones Sociales	Familia: Deseos y expectativas	
TENDENCIA TEÓRICA	Resocialización	Infancia	

AGENTES	CÓDIGO PARTICIPANTE	ANEXO 2C GRUPO FUTURO	
		SUBJETIVIDAD	
		¿Qué le gustaría encontrar cuando salga de acá?	¿Qué sería lo primero que haría cuando recupere la libertad?
Grupo Mamás Patio # 4	REC99TFT	<p>A mi mamá y a mis papás vivos. Ya que lo peor que le pasa a uno aparte de perder la libertad es que le digan que un familiar se murió y sin saber si pueda ir al funeral. AQUÍ 5 MAMÁS SE PUSIERON A LLORAR, porque fue un tema difícil para ellas. POR ESO DECIDIERON AVANZAR EN LA ACTIVIDAD Y CAMBIAR DE TEMA.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ir a recoger a mis otros hijos que viven en el TOLIMA, ellos son mi única familia. Ir a la iglesia pentecostal a darle gracias a Dios. Ir a abrazar a mis hijos. - Después de dos días de libertad me pegaría una hinchera. - Hacer un asado de carne bien rico. - Tomarme una cerveza con mis hijos para celebrar sin embriagarme. - Creo que me bloquearía, no sabría que hacer después de 4 años de encierro que llevo.

AGENTES	CÓDIGO PARTICIPANTE	ANEXO 2C GRUPO FUTURO	
		SUBJETIVIDAD	
		¿Qué le gustaría encontrar cuando salga de acá?	¿Qué sería lo primero que haría cuando recupere la libertad?
MARCACIONES DISCURSIVAS	Padres vivos (añoranzas, deseos)	Reunir a la familia Acudir a espacios religiosos Embriagarse Cocinar (asado) No sabría que hacer	
TÓPICOS CONCEPTUALES	Personas influyentes	Sueños / Anhelos	
TENDENCIA TEÓRICA	Subjetividad	Subjetividad	

AGENTES	CÓDIGO PARTICIPANTE	ANEXO 2C GRUPO FUTURO	
		SUBJETIVIDAD	
		¿Cómo imagina su futuro es decir, trabajando, estudiando o haciendo qué?	¿Cuáles son los sueños que espera cumplir?
Grupo Mamás Patio # 4	REC99TFT	<p>- Salir a trabajar y a estudiar, aquí no estudio porque no sirve para nada lo que enseñan aquí, así que yo tendría que entrar a preescolar jajajajaj.</p> <p>- Más vida fácil, robando, no!. Yo prometí que si vuelvo a la calle no voy a volver a robar, si voy a trabajar para conseguir todo con esfuerzo porque lo fácil no dura.</p> <p>Aquí estudie con el SENA recreación y deporte y panadería y creo que eso me servirá para poder trabajar. Mi prioridad son mis hijos, ya no es mi marido.</p> <p>- Dejar la delincuencia común, salir adelante con mis criaturitas porque las cosas fáciles se van rápido.</p> <p>- Opino que para que una jaula de oro si no puede hacer lo que quiera.</p> <p>- Conseguir un buen marrano jajajaja AQUÍ TODAS OBJETARON, QUE PORQUE UNO NO TIENE PORQUE ESTAR ESPERANDO QUE LE DEN NADA, SINO QUE UNO DEBE VALERSE POR SI MISMO.</p> <p>- Entonces, quien hablo primero aclaro que era un chiste y que en su caso ella tenía un buen marido y no valoro lo que le daba y por eso lleva 4 años acá, pero que para ella los buenos maridos si existen. ELLA FUE LA UNICA QUE CONSIDERO UNA RELACIOND EPAREJA cuando salga de la cárcel, las otras no, solo piensan en valerse por sí mismas.</p> <p>- Dejar de mirar la paja en el ojo ajeno porque los toros no se miran desde la barrera.</p>	<p>- Reunirme con mis hijos que están fuera y lejos.</p> <p>- Que mi hija sea una top modelo. Sacar a mi hija adelante, que estudie.</p> <p>- Quiero formar una familia con mi hija, mi hermana y mi mama.</p>

AGENTES	CÓDIGO PARTICIPANTE	ANEXO 2C GRUPO FUTURO	
		SUBJETIVIDAD	
		¿Cómo imagina su futuro es decir, trabajando, estudiando o haciendo qué?	¿Cuáles son los sueños que espera cumplir?
MARCACIONES DISCURSIVAS	Trabajo propio: Progreso / Bienes materiales (añoranzas, deseos) Educación: estudiar y lograr que los hijos estudien Dejar la delincuencia común (añoranzas, deseos) Tercero (pareja): Progreso / Bienes materiales (añoranzas, deseos) (broma) Relación de pareja Evitar juzgar a otros (as)	Reencuentro / Pasar tiempo familiar (añoranzas, deseos) Educación: lograr que los hijos estudien	
TÓPICOS CONCEPTUALES	Actividades preferidas	Sueños / Anhelos	
TENDENCIA TEÓRICA	Subjetividad	Subjetividad	

ANEXO 2D. Entrevistas reclusas

AGENTE	CÓDIGO PARTICIPANTE	ANEXO 2D ENTREVISTAS RECLUSAS		
		INFANCIA	CIUDADANÍA	
		¿Para usted qué es la infancia?	¿Qué entiende por ciudadanía o formación ciudadana ?	¿Cuál es su nivel de escolaridad?
#1	REC01ENC	es la etapa de crecimiento en sentido de amor a los padres	Ciudadanía somos todos y formación ciudadana un apoyo entre todos, para el bien común.	bachillerato, hice dos semestres de azafata
#2	REC02ENC	es la etapa de aprendizaje	Es educar a los ciudadanos, respetar sus normas.	Bachiller
#3	REC03ENC	una etapa muy importante	no sé qué es	primero escuela, me toco salirme de estudiar
#4	REC04ENC	una de las etapas más importantes de una persona, porque dependiendo como es tu infancia, así será toda tu vida	toda la sociedad en si	Hasta decimo, me Salí porque quede embarazada.

AGENTE	CÓDIGO PARTICIPANTE	ANEXO 2D ENTREVISTAS RECLUSAS		
		INFANCIA	CIUDADANÍA	
		¿Para usted qué es la infancia?	¿Qué entiende por ciudadanía o formación ciudadana ?	¿Cuál es su nivel de escolaridad?
MARCACIONES DISCURSIVAS	Etapa de crecimiento (1) Etapa de aprendizaje (1) Etapa muy importante (2)	Ciudadanía somos todos (1) Educar a los ciudadanos, respetar normas (1) No sé (1) Toda la sociedad en sí (1)	Bachillerato (2) Décimo grado (1) Primero primaria (1)	
TÓPICOS CONCEPTUALES	Significado de infancia	Significado de ciudadanía	Escolaridad	
TENDENCIA TEÓRICA	Infancia	Ciudadanía	Ciudadanía	

AGENTE	CÓDIGO PARTICIPANTE	ANEXO 2D ENTREVISTAS RECLUSAS		
		RESOCIALIZACIÓN		
		¿Has participado en programas educativos, culturales, formación para el empleo o rehabilitación? ¿en Cuáles?	Cuentas con algún descuento de redención de pena? Cual y porque? Explique.	¿Consideras que el sistema penitenciario le ofrece opciones de cambio a través de: tratamiento psicológico, programas de rehabilitación, programas educativos? ¿cuáles?
#1	REC01ENC	auxiliar de jardín, porque estoy en fase de mínima seguridad, y antes trabajé en un jardín		no ofrecen
#2	REC02ENC	si, en talleres, manejo de maquina plaza	si, auxiliar de jardín porque me quiero ir más pronto	no, hay demasiada población carcelaria, para tan pocos funcionarios
#3	REC03ENC	Si estuve en un curso de madres lactantes y gestantes, con trabajos social voluntario. Inducción. Rancho: donde uno le prepara comida a otras internas (9 meses) jardín: cocinar y asear, nunca nos formaron con el Sena	Si jardín, porque estoy en mediano y buen comportamiento.	si uno aprende cosas
#4	REC04ENC	Si, educativos estudiamos por crei (clasificado). Inducción: tratamiento carcelario. Resocialización (duro 3 meses) a cargo del psicólogo y la u. nacional. Misión carácter: valores, también es un estudio de resocializarse. Operadora: contestar teléfonos del patio. Desafortunadamente nunca nos formaron para el empleo.	Si, jardín, porque está en mediana y buen comportamiento. El IMPEC directamente nos da ese descuento porque nos hacen seguimiento.	Sí, porque sirve para que las personas se resocialicen.

AGENTE	CÓDIGO PARTICIPANTE	ANEXO 2D ENTREVISTAS RECLUSAS		
		RESOCIALIZACIÓN		
		¿Has participado en programas educativos, culturales, formación para el empleo o rehabilitación? ¿en Cuáles?	Cuentas con algún descuento de redención de pena? Cual y porque? Explique.	¿Consideras que el sistema penitenciario le ofrece opciones de cambio a través de: tratamiento psicológico, programas de rehabilitación, programas educativos? ¿cuáles?
MARCACIONES DISCURSIVAS	Auxiliar de jardín (1) Manejo máquina plana (1) Curso madres gestantes (1) Curso rancho (1) Curso jardín (1) Educativos (1) Inducción tratamiento carcelario (1) Resocialización (1) Misión carácter (1)	No respondió (1) Si (3) Aux. Jardín, buen comportamiento (3)	No (2)no ofrecen (1) demasiada población carcelaria (1)Si (2)se aprenden cosas (1) sirve para resocializar (1)	
TÓPICOS CONCEPTUALES	Educación	Rebaja de pena	Transformación social	
TENDENCIA TEÓRICA	Resocialización	Resocialización	Resocialización	

ANEXO 2D. Entrevistas reclusas

AGENTE	CÓDIGO PARTICIPANTE	ANEXO 2D ENTREVISTAS RECLUSAS		
		RESOCIALIZACIÓN		SUBJETIVIDAD
		Que instituciones o personas hacen o han hecho presencia con talleres o actividades para ustedes? Explique	Recomendaciones	¿En qué lugar del país se encuentra su núcleo familiar? ¿Cada cuanto lo visita?
#1	REC01ENC	El SENA taller de panadería y belleza.	Que haya más atención a la salud, en la visita de las familias.	en Bogotá, no me visitan, pero ella los visita cada mes
#2	REC02ENC	el SENA, pero yo no he participado	educar, sensibilizar y humanizar al personal como los administrativos, como la guardia	la mitad en Colombia- Bogotá y la otra mitad en España, cada 15 días me visitan
#3	REC03ENC	Ninguna	que den más tiempo los cursos del Sena	Bogotá, me visitan cada 3 meses, mi mama es quien me visita.
#4	REC04ENC	La universidad nacional en inducción.	Lo hago porque lo exigen, siempre te dicen lo mismo, es muy difícil salir y no delinquir, no ven que nos dan trabajo. Esos cursos son muy cortos y no sirven para nada, nadie nos da trabajo, los que si sirven los dan rara vez y duran mucho tiempo con un solo grupo	Bogotá, no me visitan nunca. Al principio me visitaban. Hace un año no volvieron. Era mi abuela quien me visitaba.

AGENTE	CÓDIGO PARTICIPANTE	ANEXO 2D ENTREVISTAS RECLUSAS		
		RESOCIALIZACIÓN		SUBJETIVIDAD
		Que instituciones o personas hacen o han hecho presencia con talleres o actividades para ustedes? Explique	Recomendaciones	¿En qué lugar del país se encuentra su núcleo familiar? ¿Cada cuanto lo visita?
MARCACIONES DISCURSIVAS	SENA (2) Ninguna (1) Universidad Nacional en inducción (1)	Más atención en salud (1) Visitas de la familia (1) Educar, sensibilizar, humanizar al personal del INPEC (1) Cursos sena con más tiempo (1)	Bogotá (4) España (1) Me visitan cada 15 días (1) Me visitan cada 3 meses (1) No me visitan (2)	
TÓPICOS CONCEPTUALES	Educación	Transformación social	Lugares significativos / Frecuencia de visitas	
TENDENCIA TEÓRICA	Resocialización	Resocialización	Subjetividad	

AGENTE	CÓDIGO PARTICIPANTE	ANEXO 2E ENTREVISTAS DOCENTES				
		CIUDADANÍA				
		¿Usted se considera la persona garante de los derechos de los niños que está educando?	¿Cómo enseña a los niños los derechos a los cuales tiene derecho?	¿Cuáles de los derechos de los que se le reconoce a los niños, no se pueden desarrollar plenamente en el espacio donde se encuentra recluida la madre?	¿Cree u que los niños son víctimas de abusos al interior del patio donde se encuentran?	¿Qué modificaría usted para que los niños tengan un mejor desarrollo formativo?
#1	DOC01ENC	si, tengo la responsabilidad de velar por que estos se cumplan, e informar en caso de lo contrario	dando cumplimiento a cada uno de ellos	derecho a la familia, derecho a la libertad	no, pero si están expuestos a ver agresión	que el lugar donde ellos viven sea exclusivo para ellos y sus madres
#2	DOC02ENC	si, todos los días hacemos lo mejor para ellos y los hago respetar	aprovecho las actividades en que están para irles indicando que tienen derecho a las cosas, pero también deber de respetar a los demás	EL DERECHO A LA LIBERTAD.	No	que los sacaran a un jardín donde permanezcan todo el tiempo y sus mamás los visiten
#3	DOC03ENC	si, todos los días hacemos énfasis en esos derechos a través de las actividades	Aprovechar las actividades para enseñarles los derechos. Eje: tienen derecho a este balón pero deben compartir	El derecho a compartir porque ellos son muy individualistas, condiciones adecuadas para la alimentación, el derecho a la libertad, que se sientan libres en su espacio.	NO	Que el jardín fuera una especie de internado y que las mamás los pudieran visitar. Que les hiciéramos seguimiento a los niños que salen a los 3 años, porque conocen casos de niños que no están bien afuera.
MARCACIONES DISCURSIVAS		Si (3) Todos los días trabajan por los derechos de los niños (3)	Dando cumplimiento (1) Enseñando derechos (2)	Derecho a la familia (1) Derecho a la libertad (3) Derecho a compartir (1) Derecho a alimentación adecuada (1)	No (3) Están expuestos a ver agresiones (1)	Espacio físico exclusivo con las madres (1) Sacarlos a un jardín aparte, con visita de las madres (2)
TÓPICOS CONCEPTUALES		Cuidado y educación de la niñez	Cuidado y educación de la niñez	Cuidado y educación de la niñez	Cuidado y educación de la niñez	Cuidado y educación de la niñez
TENDENCIA TEÓRICA		Ciudadanía	Ciudadanía	Ciudadanía	Ciudadanía	Ciudadanía

AGENTE	CÓDIGO PARTICIPANTE	ANEXO 2E ENTREVISTAS DOCENTES			
		CIUDADANÍA			
		¿Cree que la institución donde se encuentran los niños es el espacio más conveniente para el desarrollo del niño?	¿Cree usted que la atención que reciben los niños por parte del personal médico es la adecuada?	¿Cree usted que se le está vulnerando algún tipo de derecho a los niños?	¿Cuándo ha evidenciado un abuso lo que denunciado?
#1	DOC01ENC	No, a pesar que se han creado ambientes para su desarrollo, existen otras que lo perjudican, como la convivencia en el patio.	No, a veces los niños requieren atención de exámenes específicos y no tienen acceso a ellos.	si, en ciertas medidas de la salud, pues no son atendidas inmediatamente como se requiere	Si, psicóloga y directora el H.I se cuenta con una ruta para denunciar los casos , ante la defensora de familia del centro zonal del ICBF.
#2	DOC02ENC	En caso del jardín si, pero en el patio no es un lugar adecuado porque adentro pasan cosas que los niños no deberían ver.	Más o menos, el control que hace es bueno pero a veces le hace falta ir más allá del peso y talla.	El de la libertad, a una familia.	
#3	DOC03ENC	si y no, el jardín si, porque es un ambiente adecuado para ellos, es también un espacio adaptado para ellos, el patio no es adecuado porque perciben situaciones no agradables	No, el doctor debería venir más seguido, solo viene 2 veces al mes y toca esperar para remitirlos.	Si, se le vulnera la libertad de expresión emocional, se están privando de sentirse libres.	
MARCACIONES DISCURSIVAS		No (1)Situaciones de ejemplo que no deberían ver (1)Si (2)Jardin adecuado (2) Situaciones de ejemplo que no deberían ver (1)	No (2)Los niños no tienen acceso a exámenes médicos específicos (1) El médico viene solamente dos veces al mes (1)Más o menos (1)Hace falta hacer revisiones médicas más allá de peso y talla (1)	Si (3)Medidas de salud (1) Libertad / familia (1) Expresión emocional / libertad (1)	Si (1)Se cuenta con ruta para denuncia (1)No respondió (2)
TÓPICOS CONCEPTUALES		Cuidado y educación de la niñez	Cuidado y educación de la niñez	Cuidado y educación de la niñez	Cuidado y educación de la niñez
TENDENCIA TEÓRICA		Ciudadanía	Ciudadanía	Ciudadanía	Ciudadanía

AGENTE	CÓDIGO PARTICIPANTE	ANEXO 2E ENTREVISTAS DOCENTES			
		CIUDADANÍA		RESOCIALIZACIÓN	SUBJETIVIDAD
		¿Sacaría a los niños del espacio donde se encuentran recluidas las madres para mejorar las condiciones del desarrollo del niño?	¿Cree usted que los niños a los que educa desarrollan habilidades sociales en las circunstancias actuales?		
#1	DOC01ENC	Si, ese espacio no está totalmente adecuado para ellos, y tienen que convivir con personas de diversas celdas.	Si, en ello se están preparando y el contacto constante con otros niños y personas. Favorecen los procesos de socialización y de lenguaje.	Sin Dato	Sin Dato
#2	DOC02ENC	Si, no es un ambiente adecuado y perciben cosas perjudiciales.	Si, interactúan con sus compañeros, cosas que adentro no pueden hacer.	Sin Dato	Sin Dato
#3	DOC03ENC	Si, ese no es un espacio adecuado, estarían mejor en el jardín donde las mamas los visiten, sensibilizar a las mamas no tenga niños.	si, interactuar con otros niños y tener más libertad	Sin Dato	Sin Dato
MARCACIONES DISCURSIVAS		Si (3)El espacio no es el adecuado (3)	Si (3)Interactúan con otros niños (3)	No Aplica	No Aplica
TOPICOS CONCEPTUALES		Cuidado y educación de la niñez	Cuidado y educación de la niñez	No Aplica	No Aplica
TENDENCIA TEÓRICA		Ciudadanía	Ciudadanía	No Aplica	No Aplica

AGENTE	CÓDIGO PARTICIPANTE	ANEXO 2F ENTREVISTAS PSICÓLOGA - CATEGORIA INFANCIA	
		INFANCIA	
		¿La atención que se les brinda a los menores es el adecuado para su desarrollo?	¿Cómo le afecta la estadia en prisión al desarrollo del menor? ¿Influye en el desarrollo psicosocial del menor?
Psicóloga	PSC01ENT	si me parece porque el ICBF junto con la fundación, que es el operador ha tenido el objetivo de tener una pedagogía incluyente de primera calidad, es decir que tenga médico, nutricionista, psicóloga, que tengan docentes, un acompañamiento como ustedes, chicas que ya están próximas a ejercer su carrera, personas de afuera que vengan a brindarles otros tipos de talleres a ellas, si me parece que todo tiene que relacionarse frente a una mejor calidad, digamos que espiritual también, porque también hay unas personas que manejan ese tipo de formación aquí. Creo que todo hace una buena estructura para dentro del jardín.	digamos que en términos generales del desarrollo sicosocial no tiene una adecuada red de apoyo es tu mama la única que te da todas las pautas, el niño no tiene una adecuada socialización, no tiene unos adecuados recursos no tiene una disponibilidad para disfrutar de su familia o de otros contextos, entonces eso genera mayor dispersión de los niños
MARCACIONES DISCURSIVAS		Si, pedagogía incluyente	No hay una adecuada red de apoyo para el desarrollo psicosocial Genera mayor dispersión en los niños
TÓPICOS CONCEPTUALES		Pedagogía infantil	Desarrollo integral de niños y niñas
TENDENCIA TEÓRICA		Infancia	Infancia

AGENTE	CÓDIGO PARTICIPANTE	ANEXO 2F ENTREVISTAS PSICÓLOGA - CATEGORIA INFANCIA	
		INFANCIA	
		¿Se le vulneran derechos frente a ese tema?	¿Para usted qué es infancia ?
Psicóloga	PSC01ENT	Claro que si por ejemplo cuando uno de ellos no tiene tutor, porque muchas de ellas no viven aquí en la ciudad de Bogotá, que pasa, el niño está en un contexto tan fuerte que ni siquiera la mama entiende porque el niño esta alterado, porque final mente un niño necesita de eso, necesita salir al aire libre, explorar las cosas. Y cuando el niño esta tres años de su vida encerrado así suena feo, en una rutina de ir y venir, acostumbrarse que es una persona privada de la libertad, que una reja es la que te priva de mirar más personas, entonces si se le vulnera el derecho a vivir a ser feliz, yo no digo que las mamás a dentro no les den esa calidad de vida, porque muchas son excelentes mamás , eso no se niega, pero hay otras que no tienen ese rol bien definido en sus vidas, entonces es bien difícil, aparte que el niño acá no tiene una red de apoyo afuera, es muy triste ver como el niño no pueda salir y disfrutar su vida, como otros niños.	infancia es la etapa más hermosa que puede tener un chiquitico, infancia es conocer, aprender, vivir, ser feliz, eso es infancia, ser una pequeña semilla para el mundo
MARCAIONES DISCURSIVAS		Si, estar en este contexto es muy fuerte para un niño, que necesita salir al aire libre, explorar cosas, dado que es una persona también privada de la libertad, no puede salir y disfrutar su vida como otros niños.	Es la etapa más hermosa para: conocer, aprender, vivir, ser una pequeña semilla para el mundo
TÓPICOS CONCEPTUALES		Derechos humanos de niños y niñas	Significado de infancia
TENDENCIA TEÓRICA		Infancia	Infancia

AGENTE	CÓDIGO PARTICIPANTE	ANEXO 2F ENTREVISTAS PSICÓLOGA	
		CIUDADANÍA	
		¿Cree Ud. que el alojamiento y las condiciones en las que se encuentran los niños es el adecuado? ¿Cómo mide las condiciones adecuadas?	Los espacios influyen en la situación anímica de los menores, ¿por qué?
Psicóloga	PSC01ENT	<p>Medirías es complicado, pero a simple vista uno ve que no son las mejores condiciones, por lo mismo de antes que te decía los niños están expuestos a humo de marihuana, de cigarrillo, a disputas entre las mamas, al llamado de la guardia, a la rutina que se les implementa a los horarios que son petrificante para los niños 6 de la mañana 5 de la mañana, escuchar el sonido de las rejas. No tener una disposición para ir con ánimo cuando la mama está decidida, pues el niño tampoco estará en buenas condiciones, cuando el niño no puede salir pues se hace peor la convivencia aquí para ellas, para los niños no es una buena adecuación, ni de espacio ni de contexto.</p>	<p>Claro, porque cuando ellos generalmente salen y ven un espacio diferente, ven animales, ven árboles, ven naturaleza, por lo menos ellos anímicamente los se alegran, los motivan, se sienten felices, se sienten tranquilos, comen bien, se desarrollan bien, juegan bien</p>
MARCACIONES DISCURSIVAS		<p>No es fácil medir las condiciones, pero a simple vista, no son las mejores, dado que los menores están expuestos a diversas cosas que no son apropiadas para ellos: consumo de droga, tabaco, peleas. Cuando el niño no puede salir, la convivencia es peor.</p>	<p>Sí, salir a un espacio diferente permite que ellos mejoren su ánimo, alegría, motivación, felicidad, les genera una sensación de tranquilidad, para su desarrollo y juego.</p>
TÓPICOS CONCEPTUALES		Noción interacción social	Noción interacción social
TENDENCIA TEÓRICA		Ciudadanía	Ciudadanía

AGENTE	CÓDIGO PARTICIPANTE	ANEXO 2F ENTREVISTAS PSICÓLOGA
		CIUDADANÍA
		Según lo que dijiste, ¿los niños que tienen esa posibilidad de estar con una interacción afuera están mejor psicosocialmente?
Psicóloga	PSC01ENT	<p>Si tú haces un paralelo de los niños que realmente salen están con sus familias, pueden visitar diferentes cosas, y a los niños que siempre están acá, vas a ver que el niño que nunca sale es un niño que es muy ansioso es un niño que no tiene unas pautas directas, es un niño que estructuralmente no sigue reglas básicas como ve y siéntate, porque realmente es tanto el estrés que maneja el niño que el niño ya no tiene una pauta clara, no señala diferentes cosas, lo que le gusta lo hace es por obligación, realmente el niño no guarda esa sensibilidad, porque realmente está bajo un contexto que le dice hágalo o hágalo, mientras que el niño que sale tú lo ves más tranquilo, lo ves más feliz, te pregunta por cosas, te dice esto como se llama, por lo menos anhela tener un objetivo a futuro, yo quiero salir, yo quiero conocer, el otro niño de pronto ya no tiene esos ideales que se le han perdido, igual la familia es muy importante porque tú por lo menos le preguntas como está tu mamá, tu abuelita, tu hermana, ellos se emocionan por lo menos uno sabe hay el niño si espera que venga alguien, pero cuando el otro niño tiene todas esas puertas cerradas generalmente es un niño que no socializa.</p>
MARCACIONES DISCURSIVAS	El niño que no sale, es muy ansioso, no tiene pautas directas, es un niño que estructuralmente no sigue reglas básicas. El niño que sale es más tranquilo, más feliz, pregunta cosas.	
TÓPICOS CONCEPTUALES	Noción interacción social	
TENDENCIA TEÓRICA	Ciudadanía	

AGENTE	CÓDIGO PARTICIPANTE	ANEXO 2F ENTREVISTAS PSICÓLOGA
		CIUDADANÍA
		¿El proceso de escolarización de los menores es el adecuado?
Psicóloga	PSC01ENT	<p>. Lo que pasa es que los procesos se rompen, hay un "desapego" o no lo llamemos desapego, manejémoslo más bien cuando la relación con los padres no es la más adecuada, es decir cuando, por ejemplo había una chiquita que ya se fue, y ella era muy independiente, porque el dato que le daba la mama era esa, haga sus cosas usted mire a ver, ella salió feliz, cuando ella ya salió , yo estoy cansada de la cárcel, tan chévere estar allá afuera , la mama decía "ojala" finalmente se fue y se fue feliz, la mama igual consiente de que se iba a ir, afortunadamente lo tomo muy bien. Y que pasa cuando las mamas son muy sobreprotectoras, precisamente por este contexto, el niño empieza el habla más tarde, el desarrollo psicomotor no es el más adecuado, porque cuando ya tiene que caminar, ni siquiera se puede parar, entonces ese tipo de cosas hace que el desapego sea peor para un niño. Tú en este contexto sí no le generas un poquito más de independencia al niño para sus cosas, es más difícil. El tiempo no te puedo decir que tan adecuado sea, digamos que seis meses puede ser poquito y para otras personas mucho, para nosotros es el más adecuado, porque el niño después de 6 meses de lactancia materna digamos que ya puede incluirse para que se alimente de otro tipo de cosas y para que su exploración y estimulación sea mayor que el que se le pueda dar adentro. Porque se hace esto, porque es mejor un niño que vive desde los 6 meses hasta los 3 años en un contexto donde pueda compartir con otros niños, que siempre que este encerrado en un patio, por decirlo de alguna manera, entonces finalmente la edad me parece adecuada en este contexto, lo que de pronto no es adecuado es que no se le hace un desarrollo previo a la mama para decirle mire.... Usted tiene que hacerlo a los 6 meses, usted tienen que elaborar ciertas rutinas con su hijo, que se rompan esos esquemas frente al niño, frente a las rutinas, no a las pautas de crianza ni de amor, porque eso no, es importante para que el niño el día de mañana diga, si pero eso es un espacio para mí, porque yo me lo merezco, y no que sea, hay me voy a ir porque me van a quitar a mi mama, eso también hay que enseñárselo al niño, yo creo que por ese lado el desapego viene más es a trabajárselo a las mamas mucho tiempo antes, desde la gestación, y no ya cuando entran al jardín, ellos van medio tiempo al jardín, la primera semana se les da el tiempo para que ellos socialicen y se acostumbren más a las rutinas y así se le entra de una a la mama, que ella se adecúe también un poquito en ese contexto.</p>
MARCACIONES DISCURSIVAS		Los procesos se rompen cuando la relación con los padres no es la más adecuada, dado que la sobreprotección genera mayor dependencia de la madre, lo cual dificulta el desapego, es mejor darle al niño más independencia.
TÓPICOS CONCEPTUALES		Noción interacción social
TENDENCIA TEÓRICA		Ciudadanía

AGENTE	CÓDIGO PARTICIPANTE	ANEXO 2F ENTREVISTAS PSICÓLOGA	
		RESOCIALIZACIÓN	
		¿Cómo influyen los programas de resocialización en las reclusas?	¿Tú trabajas resocialización con ellas?
Psicóloga	PSC01ENT	En un porcentaje muy alto debido a que se les da una posibilidad de trabajar y crear nuevas habilidades para que en un futuro tengan a largo plazo tengan disponibilidad, tengan mejores habilidades, y sepan laborar en diferentes cosas, que cuando estaban no privadas de la libertad, no tuvieron la oportunidad de aprender o conocer.	No, pero una de las paulas que se trabaja, como medida de proyecto de vida, es mirar qué cosas conocen, es decir, tú que estás desarrollando actualmente, hay unas que aprenden hacer ropita para los niños, otras que trabajan en panadería, cursos del Sena, y esos les provee herramientas básicas para que el día de mañana puedan desempeñarse, desde mi área lo que hago es potenciales ese tipo de cosas, plantearles metas, proponerles mejores cosas para su futuro, decirles que es una herramienta viable con los niños también es importantísimo que tengan una entrada más para mejorar su calidad de vida.
MARCACIONES DISCURSIVAS		Influyen significativamente, dadas las posibilidades de trabajar y adquirir habilidades y destrezas para trabajar.	No, sin embargo se trabaja en que cuenten con herramientas básicas para que a futuro puedan trabajar, se potencian sus habilidades.
TÓPICOS CONCEPTUALES		Transformación Social	Transformación Social
TENDENCIA TEÓRICA		Resocialización	Resocialización

AGENTE	CÓDIGO PARTICIPANTE	ANEXO 2F ENTREVISTAS PSICÓLOGA	
		RESOCIALIZACIÓN	
		¿Tú trabajas con los niños?	Aspectos positivos y negativos de los programas
Psicóloga	PSC01ENT	Cuando se presenta una situación particular, peleas, consumo, alguna situación de depresión, se entra directamente a trabajar en el patio que ya son talleres previamente establecidos, con algunas pautas que nos dan, o si no se trabaja con ellas el trabajo social que es algo ya individual.	Positivos: los talleres, porque es una herramienta que les brindan, desafortunadamente a veces solo está el espacio del patio y brindarles un nuevo concepto de lo que es la vida afuera, herramientas que ellas puedan utilizar para su formación personal de la cárcel un acompañamiento diferente que no siempre sea la misma persona que te haga el acompañamiento, una persona nueva que tú puedas ver, eso es inclusión para ellas. Dentro de este contexto. Negativo: desafortunadamente uno no a veces no alcanza lo que quiera con ellas, porque muchas ya tienen pocas tolerancia a los programas a las personas, no ven a las personas externas como una herramienta real, entonces todo lo toman como una obligación, y el trato de la guardia tampoco gestiona que se puedan hacer diversas actividades con ellas, por eso tampoco es muy grato para hacer ese tipo de actividades.
MARCACIONES DISCURSIVAS	Cuando se presenta una circunstancia específica, se trabaja directamente en el patio, según las pautas establecidas.	Positivos: los talleres. Negativos: toman todo como obligación	
TÓPICOS CONCEPTUALES	Transformación Social	Educación	
TENDENCIA TEÓRICA	Resocialización	Resocialización	

AGENTE	CÓDIGO PARTICIPANTE	ANEXO 2F ENTREVISTAS PSICÓLOGA	
		RESOCIALIZACIÓN	
		¿Cree que el menor va a tener problemas de arraigo familiar, debido al espacio que habita? ¿Existen programas que den cuenta de eso?	¿Cómo hace para que prevalezcan los derechos de la parte más débil (menores)?
Psicóloga	PSC01ENT	<p>Programas no los hay, hasta el momento no los conozco, pero sí sé lo importante que surgiera una idea como esta. En lo que yo visto y el ingreso de los niños que yo he tenido a mi cargo este año que llevo ha sido fácil porque afortunadamente he tenido una buena red de apoyo que ha sido fundamental, que los quieren, los han cuidado se han preocupado por nosotros, no solo por su estado de salir, sino por darles una recreación, entonces los niños se van tranquilos, con el tiempo ya se irán acostumbrando, de pronto se preguntaran dónde está mi mamá, pero ahí es donde viene la red de apoyo a decirle, mira estamos nosotros tu mamá esta en esta situación, esto es importantísimo hablárselo al niño, muchas personas dicen el niño no entiende, pero no al niño es mejor que se lo digas ahorita, que el día de mañana te pregunte hay pero tú nunca me dijiste donde estabas, tú estabas viajando???. Y cuando le digas yo estaba en cárcel, va ser peor el shock, no dígame, estoy en la cárcel y ya, hay que decir, cometí un error mi amor, va pasar mucho tiempo en el que no pueda verte, pero voy a estar hablando contigo, y crear esas sucesiones al niño, para que valla un poquito pues también creándose otras realidad, pero desarraigo, no, no creo que haya habido, porque finalmente ellos igual saben quién es su mamá, todavía cuando hablan por teléfono, ellos le preguntan, mi cuando vas a venir te extraño. Entonces para ellas también es un choque pero también es una motivación, entonces los niños no.</p>	<p>Ser muy fuerte y muy directivo en eso, ya sabes porque muchas de ellas como que no despiertan, otras son como muy diligentes en eso, son personas que dejan pasar la vida, 3 años que hice con mi hijo, no hice nada y todavía sigo aquí, entonces por lo menos decirles eso, el derecho de su hijo es tener una felicidad al lado suyo, para que es usted como mamá y que su comportamiento se vea que usted está también está haciendo lo mejor para él, lo que les decía, que más orgullo de mamá decir sí, yo saque a mi hijo, sin un informe sin que dijera que era una persona que consumía drogas, que robaba que hacia cosas malas, yo les dije, dicen cuenta que es la oportunidad de sus vidas, y no porque sea la mejor oportunidad, sino que a partir de esa mala oportunidad usted fue la mejor "todas quedaron pasmadas" lo que medican, cuando ustedes entran nos dicen todo eso, nos tocan el corazón, pero cuando se van volvemos a la misma rutina, todo eso loca en el día a día. Bueno que está pasando con el niño, si estás haciendo las cosas bien y así personalmente, pero uno trata de velar con ellos, es complicado lo que pasa, finalmente es cárcel, es el contexto, es difícil, pero siempre toca es como con el día a día con ello, y es estar dando la reflexión de eso.</p>
MARCACIONES DISCURSIVAS		<p>No hay programas. Al niño es mejor decirle las cosas, que sepa la verdad, saberla decir, para que se cree una motivación para la mamá y quiera pronto. No creo que haya habido desarraigo.</p>	<p>Siendo muy fuerte y muy directivo en eso. Estar en el día a día, con ellos con la reflexión permanente.</p>
TÓPICOS CONCEPTUALES		Relaciones sociales	Educación
TENDENCIA TEÓRICA		Resocialización	Resocialización

AGENTE	CÓDIGO PARTICIPANTE	ANEXO 2F ENTREVISTAS PSICÓLOGA		
		RESOCIALIZACIÓN		SUBJETIVIDAD
		¿Cómo afecta la estadia en prisión el desarrollo del menor? ¿Influye en el desarrollo psicosocial del menor?	¿Quién evalúa y monitorea los programas? ¿Cómo se realizan estas actividades?	Sin Dato
Psicóloga	PSC01ENT	Si influye mucho porque la privación de la libertad viene con todo, muchas personas dicen y es muy respetable, que los niños no se privan de las cosa. Pero a mi parecer y por lo que he visto, si me parece que ellos están en una etapa que esto es salir o quedarse aquí, y quedarse viviendo una experiencia que es poco atípica y que en el futuro ellos van a recordarlo como algo que no fue provechoso para sus vidas. entonces sicosocial afecta mucho porque no tienen las herramientas, las estrategias, las posibilidades, de confrontarse a una realidad que los ayude a mejorar su contexto	Los evalúa y los direcciona el ICBF, ELLOS MENSUALMENTE HACEN UNA VISITA PARA VERIFICAR QUE SE ESTÁN HACIENDO LOS TALLERES. Con las mamas por mi parte, si se está haciendo el taller con los tutores, que son los familiares personas cercanas a la mama, y evalúan como van las paulas, los proyectos pedagógicos, si el estado nutricional está bien evaluada por la nutricionista. Igual el médico, eso lo verifica directamente el ICBF.	Sin Dato
MARCACIONES DISCURSIVAS		Si influye, por la privación de la libertad. Los niños están en una etapa en la que vivir esta experiencia es atípico, y la recordarán como algo que no fue provechoso para sus vidas. Desde lo psicosocial, afecta dada la ausencia de herramientas, estrategias para confrontar una realidad para mejorar el contexto.	El Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, mediante visitas mensuales de verificación según los criterios definidos.	No Aplica
TÓPICOS CONCEPTUALES		Relaciones sociales	Relaciones sociales	No Aplica
TENDENCIA TEÓRICA		Resocialización	Resocialización	No Aplica

AGENTE	CÓDIGO PARTICIPANTE	ANEXO 2G ENTREVISTA DR. VILLAMIL	
		INFANCIA	
		¿Cuándo los niños llegan de haber salido con los tutores, los encuentran mal, o algo que no da cuenta de su bienestar?	¿Qué dimensiones del desarrollo tienen en cuenta para la atención integral de los niños y las niñas? Porque partimos de que se están pensando en una atención integral cierto?
Dr. Villamil	MED01ENT	Generalmente cuando salen y los niños no están directamente con la mama, porque no pueden estar, entonces siempre los niños vienen con un cambio de comportamiento	La parte psicológica, la parte afectiva, la parte emocional y la parte nutricional, salud física.
MARCACIONES DISCURSIVAS		Generalmente cuando los niños no están con la mamá, como este caso, tienen un cambio de comportamiento.	Componente psicológico, afectivo, emocional, nutricional y físico.
TÓPICOS CONCEPTUALES		Pedagogía infantil	Desarrollo integral de niños y niñas
TENDENCIA TEÓRICA		Infancia	Infancia

AGENTE	CÓDIGO PARTICIPANTE	ANEXO 2G ENTREVISTA DR. VILLAMIL		
		INFANCIA		
		¿Qué tipo de exámenes médicos se les realizan a los menores para establecer que su desarrollo físico es el adecuado?	¿Qué es infancia?	¿Cuáles son procedimientos a seguir, cuando se les presta atención a las enfermedades de los niños?
Dr. Villamil	MED01ENT	Médicas generalmente se les hacen cada dos meses, psicológica cuando se necesita, pues entonces solicito la valoración psicológica y la nutricional también generalmente, si hay recomendación pues se hace la valoración en el momento requerido, y si pues se hace valoración desde el punto de vista nutricional, no se exacta ente cada cuanto la estará haciendo Viviana.	Es un estado del desarrollo de los niños que necesita un cuidado especial por parte de los padres	Llega uno hace la evaluación del niño, común y corriente el examen, y ve si la necesidad si necesita tratamiento, yo les ordeno el tratamiento y el tratamiento médico lo da el prestador del servicio de la prisión es caprecom, yo les hago las formulas y las farmacias de caprecom les dan cuando hay
MARCACIONES DISCURSIVAS		Médicos: cada 2 meses Psicológicos: según se necesite Nutricionales: no recuerda cada cuánto se está haciendo	Estado del desarrollo de un niño, con base en el cuidado de sus padres	Se hace la valoración del niño, y si hay necesidad se ordena tratamiento médico, el cual es ofrecido por el prestador del servicio en la prisión (Caprecom)
TÓPICOS CONCEPTUALES		Desarrollo integral de niños y niñas	Desarrollo integral de niños y niñas	Desarrollo integral de niños y niñas
TENDENCIA TEÓRICA		Infancia	Infancia	Infancia

AGENTE	CÓDIGO PARTICIPANTE	ANEXO 2G ENTREVISTA DR. VILLAMIL	
		INFANCIA	
		¿Qué hacen sino hay medicamentos en el dispensario?	¿Practican jornadas de vacunación? ¿Contra qué tipo de enfermedades?
Dr. Villamil	MED01ENT	Toca autorizarles una fórmula para que puedan entrarlos de la calle, cuando se los pueden comprar, lo mismo para ordenes de laboratorios, generalmente se los toman ahí, algunos los atienden los especialistas de ahí, o hay mamas que solicita que se les dé la orden y ellas, cuando tienen sus salidas o familiares, los llevan la médico particular, ahorita tenemos mucha colaboración con el hospital de la misericordia, entonces a veces ellos buscan la forma que se los atiendan allá también, ahorita por ejemplo tenemos un niño con un problema y nos lo está atendiendo el neuro-cirujano, o a veces que nos ha funcionado mucho es el hospital simón bolívar.	Todas las vacunas de los niños hasta los tres años, se las realizan ahí, y las realizan generalmente parte del distrito
MARCACIONES DISCURSIVAS		Se debe autorizar una fórmula para que puedan conseguirlos fuera de la prisión, según sus posibilidades. O algunas madres, cuando salen la llevan a médico particular.	Jornadas de vacunación en sitio, realizadas por el Distrito.
TÓPICOS CONCEPTUALES		Desarrollo integral de niños y niñas	Desarrollo integral de niños y niñas
TENDENCIA TEÓRICA		Infancia	Infancia

AGENTE	CÓDIGO PARTICIPANTE	ANEXO 2G ENTREVISTA DR. VILLAMIL	
		INFANCIA	
		¿Usted atiende a las mamás también?	¿Se les ha presentado el caso de que no pudo atender a un niño por no estar afiliado?
Dr. Villamil	MED01ENT	<p>No, solo a los niños, pero yo hablo con ellas, porque pues siempre, yo no atiende niños sin la mama</p> <p>Porqué, quien le da a uno la información del niño, la mamá, la mama es la que le dice....</p>	<p>No porque yo no tengo en cuenta eso, yo los atiende y yo no pregunto si están afiliados o no, ya allá para entregar el producto, yo no sé si miraran eso o les entregaran, porque por ejemplo, yo veo los niños que me los pasan con dos, tres días de nacidos, y hay unos que todavía no están afiliados, y yo los examino, mi función es revisarlos, este o no afiliado.</p>
MARCACIONES DISCURSIVAS		No, solo a niños, los cuales son atendidos con la mamá, quien le da la información del menor.	No, no se tiene en cuenta eso
TÓPICOS CONCEPTUALES		Desarrollo integral de niños y niñas	Desarrollo integral de niños y niñas
TENDENCIA TEÓRICA		Infancia	Infancia

AGENTE	CÓDIGO PARTICIPANTE	ANEXO 2G ENTREVISTA DR. VILLAMIL	
		CIUDADANÍA	
		¿Cómo se garantiza el cuidado y la sobrevivencia de los menores?	¿Cómo se promueve su socialización, su seguridad y bienestar? Le parece que si se promueve lo anterior?
Dr. Villamil	MED01ENT	Habiendo una colaboración de los padres de familia y el Jardín, las profesoras que están encargadas del control de los niños, pero que siempre que haya buena relación entre los dos, y que colaboración y relación entre ellas, porque hay veces que las mamás no permiten que saquen los niños y la otras cosas, es incluso con las personas que los cuidan los fines de semana cuando los niños salen de la prisión	Yo creo que con el punto anterior casi, porque si hay buena relación entre, educador, tutor y mamá, entonces el niño se está desarrollando dentro de esos tres parámetros y a veces porque muchos de ellos, no tiene o no conocen el papá, y la mamá hace por veces de mamá y papá
MARCACIONES DISCURSIVAS		Teniendo colaboración entre padres de familia y el jardín	Con la buena relación entre educador, tutor y mamá
TÓPICOS CONCEPTUALES		Noción de interacción social	Noción de interacción social
TENDENCIA TEÓRICA		Ciudadanía	Ciudadanía

AGENTE	CÓDIGO PARTICIPANTE	ANEXO 2G ENTREVISTA DR. VILLAMIL	
		CIUDADANÍA	
		¿El ambiente en que se encuentran los menores contribuye a hacer realidad el cumplimiento de los derechos?	¿Qué hacen si no hay medicamentos en el dispensario?
Dr. Villamil	MED01ENT	<p>En parte, porque de todas maneras ellos a pesar de que no estar prisioneros, están privados de su libertad, entonces de todas maneras no tienen todos los derechos, pero dentro de la institución, especialmente en el jardín buscan la forma de suplir todas esas necesidades, con otros elementos, con el cuidado de las profesoras, la recreación que les hacen ustedes, tiene psicóloga tienen nutricionista tiene la parte médica, es decir, que desde ese punto de vista físico, pues tienen todas sus garantías, pero desde el punto de vista pues ya afectivo, faltan algunas cosas, porque pues están privados de la libertad.</p>	<p>Hay mamás que solicita que se les dé la orden y ellas, cuando tienen sus salidas o familiares, los llevan la médico particular, ahorita tenemos mucha colaboración con el hospital de la misericordia, entonces a veces ellos buscan la forma que se los atiendan allá también, ahorita por ejemplo tenemos un niño con un problema y nos lo está atendiendo el neuro-cirujano, o a veces que nos ha funcionado mucho es el hospital Simón Bolívar</p>
MARCACIONES DISCURSIVAS		En parte, dado que al estar privados de la libertad, no tienen todos los derechos, dentro de la institución, en el jardín, se busca suplir todas sus necesidades	Las mamás solicitan la orden, para llevarla a médico particular
TÓPICOS CONCEPTUALES		Construcción de Sociedad	Construcción de Sociedad
TENDENCIA TEÓRICA		Ciudadanía	Ciudadanía

AGENTE	CÓDIGO PARTICIPANTE	ANEXO 2G ENTREVISTA DR. VILLAMIL	
		CIUDADANÍA	
		Van hasta allá los funcionarios del distrito a vacunar los niños?	¿Qué es ciudadanía o formación ciudadana?
Dr. Villamil	MED01ENT	<p>Sí, allá van las enfermeras, a aplicarles las vacunas a los niños, y si uno está pendiente, por ejemplo, la parte mía es controlar las vacunas y si no las tienen, yo les digo a la enfermera jefe del programa de caprecom y con el bienestar para que estén pendientes de las vacunas, igual con las afiliaciones, para que todos los niños estén afiliados.</p>	<p>Es el valor de cada persona, usted tiene una ciudadanía, ser colombiano, ser bogotano costeño, del sitio donde se desarrolla</p>
MARCACIONES DISCURSIVAS		Si, las enfermeras van hasta allá a aplicarlas	Es el valor de cada persona, la ciudadanía se asocia al sitio donde se desarrolla
TÓPICOS CONCEPTUALES		Construcción de Sociedad	Significado de ciudadanía
TENDENCIA TEÓRICA		Ciudadanía	Ciudadanía

AGENTE	CÓDIGO PARTICIPANTE	ANEXO 2G ENTREVISTA DR. VILLAMIL	
		CIUDADANÍA	
		Si nos fuera a describir ese departamento médico, es como una especie de mini hospital o algo así?	¿Cuál o cuáles dimensiones de desarrollo se debe prestar más atención a los niños, desarrollo Psicomotor y autonomía personal; desarrollo de la relación con el entorno social y físico; desarrollo de la comunicación y el lenguaje
Dr. Villamil	MED01ENT	Son consultorios, es un centro médico, hay odontología, urgencias. permanente, porque cualquier vieja de esas que se enferme, en cualquier momento	Entorno social Porque los niños están privados de la libertad, sin ser presos, están privados de la libertad, es decir, que no tienen su desarrollo como todos los otros niños, relacionándose con otros niños de diferentes condiciones sociales, siempre con los mismo ninitos, y con mamicas que hay allá, y en un ambiente interno, que es un ambiente pesado, dentro de los patios, el ambiente es pesados, porque están viviendo con están personas que fuman, hacen mucha cantidad de cosas, de todo, es una condición carcelarias, donde los niños están sometidos a ver muchas cosas, son puntos que se debe considerar, pero de todas maneras es una garantía que le dan a los niños para estar con sus mamás hasta los tres años. En el Jardín están de 6 meses a tres años.
MARCACIONES DISCURSIVAS		Centro médico con consultorios, odontología, urgencias, siempre disponible.	Desarrollo de la relación con el entorno social
TÓPICOS CONCEPTUALES		Construcción de Sociedad	Construcción de Sociedad
TENDENCIA TEÓRICA		Ciudadanía	Ciudadanía

AGENTE	CÓDIGO PARTICIPANTE	ANEXO 2G ENTREVISTA DR. VILLAMIL	
		RESOCIALIZACIÓN	
		¿Existe orientación a las madres y al personal que interactúa con los menores, sobre los principios básicos de la salud y la nutrición?	¿Usted atiende es en el patio?
Dr. Villamil	MED01ENT	<p>La psicóloga y la nutricionista, creo que les hacen talleres, yo no he entrado, una vez me invitaron, pero al fin no sé por qué no fui, o porque no me confirmaron, para estarles haciendo....</p> <p>Ellas entran al patio y les hacen talleres, porque a las mamas no las pueden sacar.</p>	<p>No, en el departamento médico, en sanidad, yo en sanidad tengo un consultorio</p> <p>Está ubicado fuera del patio, Yo por ejemplo cuando entro doy la orden a la guardia que está en la portería, y ella me ordena que me lleve el niño con la mama, y allá yo los examino</p>
MARCACIONES DISCURSIVAS		Existe orientación mediante talleres, van al patio y les hacen talleres, dado que no pueden sacar a las madres.	No, en el Centro Médico
TÓPICOS CONCEPTUALES		Relaciones sociales	Relaciones sociales
TENDENCIA TEÓRICA		Resocialización	Resocialización

AGENTE	CÓDIGO PARTICIPANTE	ANEXO 2G ENTREVISTA DR. VILLAMIL	
		RESOCIALIZACIÓN	
		¿En ese espacio, del departamento medico usted que otros profesionales encuentra, allá hay otros médicos, que atienden otra población?	¿Las reclusas cuando están allá en el departamento medico están custodiadas?
Dr. Villamil	MED01ENT	Todos los médicos de caprecom, son muchos.	Algunas, siempre ahí está la guardia, a ellas siempre las sacan con guardia
MARCACIONES DISCURSIVAS		Si, todos los médicos de caprecom	Algunas, siempre está la guardia
TÓPICOS CONCEPTUALES		Relaciones sociales	Relaciones sociales
TENDENCIA TEÓRICA		Resocialización	Resocialización

AGENTE	CÓDIGO PARTICIPANTE	ANEXO 2G ENTREVISTA DR. VILLAMIL	
		SUBJETIVIDAD	
		¿El ambiente en que se encuentran los menores contribuye a hacer realidad el cumplimiento de los derechos?	¿Qué dimensiones del desarrollo tienen en cuenta para la atención integral de los niños y las niñas? Porque partimos de que se están pensando en una atención integral cierto?
Dr. Villamil	MED01ENT	En parte, porque de todas maneras ellos a pesar de que no estar prisioneros, están privados de su libertad, entonces de todas maneras no tienen todos los derechos, pero dentro de la institución, especialmente en el jardín buscan la forma de suplir todas esas necesidades, es decir, que desde ese punto de vista físico, pues tienen todas sus garantías, pero desde el punto de vista pues ya afectivo, faltan algunas cosas, porque pues están privados de la libertad	Está la parte psicológica, la parte afectiva, la parte emocional y la parte nutricional, salud física
MARCACIONES DISCURSIVAS		En parte, dado que al estar privados de la libertad, no tienen todos los derechos, dentro de la institución, en el jardín, se busca suplir todas sus necesidades	Parte psicológica, afectiva, nutricional y física.
TÓPICOS CONCEPTUALES		Despliegue experiencia de la institución como dispositivo social	Despliegue experiencia de la institución como dispositivo social
TENDENCIA TEÓRICA		Subjetividad	Subjetividad

AGENTE	CÓDIGO PARTICIPANTE	ANEXO 2G ENTREVISTA DR. VILLAMIL	
		SUBJETIVIDAD	
		¿Consulta médica y control es lo mismo?	¿El control usted a quien se lo reporta... a la directora del Jardín? O al ICBF?
Dr. Villamil	MED01ENT	No, yo hago consulta, es decir que yo voy la Jardín cada 15 días, el día del Jardín yo le hago su examen, y a los niños hasta un año los hago cada mes, y de un año a los 3 años cada dos meses o según la necesidad del niño.	Queda una carpeta que queda en las instalaciones del jardín que son las que revisa el bienestar y otro que queda en el departamento médico, porque en el departamento medico queda la historia del niño, cuando hay recomendaciones, si hay que darle tratamiento, si hay que mandarle laboratorio, si hay que enviarlos a especialistas, lo que sea, de acuerdo a eso, la consulta con todas las características.
MARCACIONES DISCURSIVAS		No es lo mismo	Carpeta en las instalaciones del jardín, enviarlas a especialista, cuando hay recomendaciones para dar tratamiento.
TÓPICOS CONCEPTUALES		Despliegue experiencia de la institución como dispositivo social	Despliegue experiencia de la institución como dispositivo social
TENDENCIA TEÓRICA		Subjetividad	Subjetividad

AGENTE	CÓDIGO PARTICIPANTE	ANEXO 2H ENTREVISTA HNA. CRISTINA			
		INFANCIA			
		¿El espacio en el que se encuentran los menores es el adecuado para su desarrollo? ¿Cumple con las leyes de la primera infancia y penitenciaria?	¿Cómo se garantiza el cuidado y la sobrevivencia de los menores?	¿Cómo se promueve su socialización, su seguridad y bienestar?	¿El ambiente en que se encuentran los menores contribuye a hacer realidad el cumplimiento de los derechos?
Hermana Cristina	HNA01ENT	El jardín si, las celdas no.	El sacarlos al jardín es la manera de garantizar que no se le violen los derechos, la atención de las docentes, la nutricionista, el médico, que aunque uno quisiera más atención de parte de él, no se puede porque solo está contratado 2 veces al mes, y a veces no alcanza a llegar a las emergencias	La socialización al compartir con sus compañeritos, al participar de las actividades pedagógicas de las docentes, el estar con los otros. El bienestar al brindarles un espacio distinto. Para mí es un avance las salidas pedagógicas porque han hecho que socialicen. La seguridad como en todo jardín se toman medidas de protección y cuidado para los niños.	En el jardín si siento que el derecho a la salud es el más vulnerado, porque a veces CAPRECON no cumple.
MARCACIONES DISCURSIVAS		Si (el jardín) No (la celda)	Se garantiza al sacarlos al jardín. Igualmente con la atención de los docentes, nutricionista, médico	Socialización: al compartir con compañeritos, participación en actividades con los docentes Seguridad: medidas de protección y cuidado de los menores Bienestar: Dado el espacio distinto.	Si (en el jardín) No (en Caprecom, a veces no cumple)
TÓPICOS CONCEPTUALES		Derechos humanos de niños y niñas	Desarrollo integral de niños y niñas	Desarrollo integral de niños y niñas	Desarrollo integral de niños y niñas
TENDENCIA TEÓRICA		Infancia	Infancia	Infancia	Infancia

AGENTE	CÓDIGO PARTICIPANTE	ANEXO 2H ENTREVISTA HNA. CRISTINA		
		INFANCIA		
		¿Qué dimensiones del desarrollo tienen en cuenta para la atención integral de los menores?	¿Hace cuánto tiempo la fundación Padre Damián hace presencia en el Jardín Infantil el Esplendor? ¿La Fundación Padre Damián brinda apoyo a otras cárceles del país?	¿Cuál es el propósito u objetivo de la fundación al vincularse con el Jardín Infantil el Esplendor?
Hermana Cristina	HNA01ENT	Todas, comunicativa, cognitiva, artística, corporal y la espiritual como eje transversal	Desde el 2012. No brinda apoyo a otras cárceles porque la fundación lo que hace es prestar un servicio de atención con el ICBF, está por ahora aquí en Bogotá. Todas las cárceles que tienen el programa tienen un operador. El programa llama ATENCIÓN EN LA PRIMERA INFANCIA DE NIÑOS Y NIÑAS HASTA LOS 3 AÑOS EN CONTEXTOS CARCELARIOS. Es un programa del ICBF y el INPEC así hacen convenio tripartita con un operador.	Contribuir a la atención de la primera infancia, sobretodo de niños en situación de vulnerabilidad. También acompañar a las mamás con el programa FAMI igual, solo Bogotá el programa FAMI, en las otras cárceles no.
MARCACIONES DISCURSIVAS		Todas: comunicativa, cognitiva, artística, corporal y espiritual	Desde 2012. No brinda apoyo a otras cárceles del país.	Contribuir a atender primera infancia, en especial niños vulnerables y a acompañar a las mamás con el programa FAMI
TÓPICOS CONCEPTUALES		Desarrollo integral de niños y niñas	Desarrollo integral de niños y niñas	Desarrollo integral de niños y niñas
TENDENCIA TEÓRICA		Infancia	Infancia	Infancia

AGENTE	CÓDIGO PARTICIPANTE	ANEXO 2H ENTREVISTA HNA. CRISTINA		
		INFANCIA		
		¿Qué tipo de programas lleva a cabo la fundación? ¿En qué lugar? ¿Con que poblaciones?	¿Por qué es la Fundación quien apoya con profesionales como médico, nutricionista, psicóloga y pedagogas y no el INPEC o el ICBF?	¿El apoyo va dirigido a los niños, niñas y madres o sólo a los primeros?
Hermana Cristina	HNA01ENT	Por ahora solo atención a la primera infancia, ofreciendo servicios del bienestar familiar, tenemos 4 hogares infantiles, de la localidad barrios unidos de la localidad de san Cristóbal y el lugar infantil de la cárcel	Porque en el contrato de aportes el ICBF nos da el dinero para que nosotros contratemos a los profesionales, hay unos requerimientos y entonces le dan a uno lo que ellos llaman una canasta de referencia, para no vincularlos al ICBF, sino que somos nosotros hacemos como una presentación de servicio.	Explique. A todas. Con las mamás se hace talleres de capacitación, ósea psicóloga, acompañamiento, acerca del desarrollo de los niños, lo hace el mismo equipo que trabaja en el jardín: profesoras, nutricionista. Hay un plan y en el plan está el cronograma. Fami atiende a las madres gestantes los niños nacen quedan vinculados inmediatamente al jardín entonces las lactantes también son atendidas, es todo un ciclo. Gestantes, lactantes y madres del hogar infantil.
MARCACIONES DISCURSIVAS	Solo primera infancia, servicios de bienestar familiar	Dadas las condiciones pactadas en el contrato	Todas, FAMI atiende a las madres gestantes, cuando nacen los niños ingresan de inmediato al jardín, es todo un ciclo.	
TÓPICOS CONCEPTUALES	Desarrollo integral de niños y niñas	Desarrollo integral de niños y niñas	Desarrollo integral de niños y niñas	
TENDENCIA TEÓRICA	Infancia	Infancia	Infancia	

AGENTE	CÓDIGO PARTICIPANTE	ANEXO 2H ENTREVISTA HNA. CRISTINA			
		CIUDADANÍA			
		¿Cómo se garantiza el cuidado y la sobrevivencia de los menores?	¿Cómo se promueve su socialización, su seguridad y bienestar?	¿Qué dimensiones del desarrollo tienen en cuenta para la atención integral de los menores?	¿Llevan un seguimiento de cada menor del jardín?
Hermana Cristina	HNA01ENT	El sacarlos al jardín es la manera de garantizar que no se le violen los derechos, la atención de las docentes, la nutricionista, el médico, que aunque uno quisiera más atención de parte de él, no se puede porque solo está contratado 2 veces al mes, y a veces no alcanza a llegar a las emergencias.	La socialización al compartir con sus compañeritos, al participar de las actividades pedagógicas de las docentes, el estar con los otros. El bienestar al brindarles un espacio distinto. Para mí es un avance las salidas pedagógicas porque han hecho que socialicen. La seguridad como en todo jardín se toman medidas de protección y cuidado para los niños.	Todas, comunicativa, cognitiva, artística, corporal y la espiritual como eje transversal	Los boletines valorativos o informes que se entregan 3 veces al año a las mamas por parte de las profes, como reunión de padres de familia, en donde se informa cómo va el niño.
MARCACIONES DISCURSIVAS	Se garantiza sacándolos al jardín, para que se preserven sus derechos	Socialización: al compartir con compañeritos, participación en actividades con los docentes Seguridad: medidas de protección y cuidado de los menores Bienestar: Dado el espacio distinto.	Todas: comunicativa, cognitiva, artística, corporal y espiritual	Boletines valorativos, cada cuatro meses, en los cuales se informan los avances de los menores	
TÓPICOS CONCEPTUALES	Noción de interacción social	Noción de interacción social	Construcción de sociedad	Construcción de sociedad	
TENDENCIA TEÓRICA	Ciudadanía	Ciudadanía	Ciudadanía	Ciudadanía	

AGENTE	CÓDIGO PARTICIPANTE	ANEXO 2H ENTREVISTA HNA. CRISTINA			
		CIUDADANÍA			
		¿En qué consiste el convenio tripartito del INPEC, ICBF y la Fundación Padre Damián?	¿En específico, cuál es el aporte que la fundación brinda al Jardín Infantil el Esplendor 1?	¿Las profesoras del Hogar Infantil que formación tienen?	¿Por cuánto tiempo o hasta cuándo la Fundación Padre Damián piensa hacer presencia en el Jardín Infantil el Esplendor 1?
Hermana Cristina	HNA01ENT	INPEC da las instrucciones y regula el centro carcelario, ICBF atiende los niños y lo da a la fundación unos recursos para que la fundación los administre, alimentación, suministrar material didáctico y en general trabajar en pro de la formación de los niños y las mamás.	Solo somos operadores del ICBF, pero la fundación ha tenido que aportar unos recursos, porque el INPEC no cumple con su obligación, como por ejemplo el mantenimiento de las instalaciones y a la fundación le ha tocado entrar hacer las cosas con recursos propios.	Licenciadas en la primera infancia, preescolar	La fundación firma contrato con el ICBF hasta el 1 de diciembre, así que depende, pero ya llevamos varios contratos, es decir este no es un contrato de una vez.
MARCACIONES DISCURSIVAS		INPEC: Regula centro carcelario Instituto Colombiano de Bienestar Familiar: Atiende a los menores Fundación: Administración de recursos para alimentación, material didáctico y trabajar para los niños y las niñas	La Fundación es un operador del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar Se han aportado recursos para el mantenimiento de instalaciones	Licenciadas en primera infancia o preescolar	Hasta finalizar la fecha pactada, sin embargo se han hecho varios contratos
TÓPICOS CONCEPTUALES		Construcción de sociedad	Construcción de sociedad	Construcción de sociedad	Construcción de sociedad
TENDENCIA TEÓRICA		Ciudadanía	Ciudadanía	Ciudadanía	Ciudadanía

AGENTE	CÓDIGO PARTICIPANTE	ANEXO 2H ENTREVISTA HNA. CRISTINA			
		CIUDADANÍA			RESOCIALIZACIÓN
		Frente al trabajo pedagógico que realizan las estudiantes de la Universidad Javeriana ¿sabe si se ha presentado algún cambio en los niños y sus madres?	¿Cuál es su opinión frente a las salidas pedagógicas que se realizan con los niños y niñas del ? ¿Cree que estas contribuyen a la formación ciudadana de los niños y niñas?	¿Qué es ciudadanía o formación ciudadana?	
Hermana Cristina	HNA01ENT	Con los agógicas. Niños no sé. A bueno, las salidas pedagógicas	Si porque los niños no son internos, y necesitan salir, conocer el mundo, relacionarse con la ciudad, sus espacios.	Ciudadania es un compromiso. Formar en el compromiso que tengo como miembro de una sociedad.	Sin dato
MARCACIONES DISCURSIVAS		Cambios con las salidas pedagógicas	Contribución dado que los niños no son internos, necesitan salir, conocer el mundo, relacionarse.	formar en compromiso como parte de una sociedad	No Aplica
TÓPICOS CONCEPTUALES		Construcción de sociedad	Construcción de sociedad	Significado de ciudadanía	No Aplica
TENDENCIA TEÓRICA		Ciudadanía	Ciudadanía	Ciudadanía	No Aplica

AGENTE	CÓDIGO PARTICIPANTE	ANEXO 2H ENTREVISTA HNA. CRISTINA			
		SUBJETIVIDAD			
		¿El espacio en el que se encuentran los menores es el adecuado para su desarrollo? ¿Cumple con las leyes de la primera infancia y penitenciaria?	¿Qué dimensiones del desarrollo tienen en cuenta para la atención integral de los menores?	¿Llevan un seguimiento de cada menor del jardín?	¿Cree Ud. que el equipo de profesionales que atiende el desarrollo de los menores es el adecuado? ¿Qué tiene en cuenta para determinar que es el adecuado?
Hermana Cristina	HNA01ENT	El jardín si, las celdas no.	Todas, comunicativa, cognitiva, artística, corporal y la espiritual como eje transversal.	Si las profesoras tienen un observador donde se hacen anotaciones, las anotaciones como canal de información con la mamá.	Si porque tienen atención psicológica, pedagógica que los ayudan a desarrollar habilidades. Para que tengan adecuada alimentación y estén nutridos. También mucho afecto, es una parte muy importante. Al final son cosas que un niño en el diario vivir generalmente no tienen. Respecto a otras cárceles está Ibagué, son cárceles de mujeres donde está el programa, Bogotá es el jardín que tiene más niños, tiene cobertura para 45 niños, las demás cárceles tienen 10, 8 niños.
MARCACIONES DISCURSIVAS		Si (el jardín) No (la celda)	Todas: comunicativa, cognitiva, artística, corporal y espiritual	boletines valorativos, cada cuatro meses, en los cuales se informan los avances de los menores	Si, dado que tienen atención psicológica y pedagógica para el desarrollo de habilidades Frente a otras cárceles del país, Bogotá, tiene más niños con una cobertura de 45 menores, en otras cárceles oscilan entre 8 y 10.
TÓPICOS CONCEPTUALES		Derechos humanos de niños y niñas	Construcción de sociedad	Construcción de sociedad	Transformación social
TENDENCIA TEÓRICA		Infancia	Ciudadanía	Ciudadanía	Resocialización

AGENTE	CÓDIGO PARTICIPANTE	ANEXO 2H ENTREVISTA HNA. CRISTINA
		SUBJETIVIDAD
		¿Considera que la formación que reciben los niños y las niñas del Jardín Infantil el Esplendor 1, debe ser igual a la que reciben niños y niñas de otros jardines infantiles?
Hermana Cristina	HNA01ENT	Si porque los niños no son distintos y de hecho nuestro proyecto pedagógico es el mismo para toda la fundación. Se adecua digamos según el contexto, es decir tiene que ver más con la creatividad del personal. Igual nosotros estamos tratando de trabajar por proyectos que no están enmarcados en una teoría pedagógica sino que a través de la filosofía de la fundación en la filosofía de la fundación que es el encuentro con el otro y en la medida que tú te relaciones con el otro te vas desarrollando tú mismo y conociendo el mundo. Entonces es desde la relación.
MARCACIONES DISCURSIVAS		Si, dado que los niños no son diferentes
TÓPICOS CONCEPTUALES		Despliegue experiencia de la institución como dispositivo social
TENDENCIA TEÓRICA		Subjetividad

AGENTE	CÓDIGO PARTICIPANTE	ANEXO 21 ENTREVISTA DRAGONEANTES		
		INFANCIA		
		¿Hay algún tipo de violencia hacia los niños y las niñas	¿Ha existido algún tipo de denuncia de abuso hacia los niños y las niñas?	¿Cree que los niños y las niñas tienen un adecuado espacio para su desarrollo?
Dragoneante 1	DGN01ENT	Golpes, groserías y el consumo delante de ellos.	En cuanto al maltrato sí. Lesbianismo y consumo de droga también porque las dos cosas lo hacen delante de ellos. Conozco dos casos en los que se le hizo seguimiento a la mamá por estas conductas y al final los niños se fueron al ICBF.	No. Porque los 5 primeros años son para formar sus bases de manera que si ven a la mamá que grita, roba, pues son las primeras enseñanzas de la mamá. El espacio es malo, los niños se caen de los planchones, hay humedad, son muy pequeños. Además no tiene baños ni cocina para ellos. Ningún patio es bueno para ellos.
Dragoneante 2	DGN02ENT	Gritos, les pegan pero no delante de las dragoneantes porque saben que está prohibido.	No	A dentro no, en el jardín sí
MARCACIONES DISCURSIVAS		Golpes (2) Groserías (1) Consumo en su presencia (1)	Sí (1)Maltrato (1) Lesbianismo (1) Consumo drogas (1)No (1)	No (1)Ningún espacio es bueno para ellos (1)Sí (1)En el jardín (1)
TÓPICOS CONCEPTUALES		Derechos humanos de niños y niñas	Derechos humanos de niños y niñas	Desarrollo integral de niños y niñas
TENDENCIA TEÓRICA		Infancia	Infancia	Infancia

AGENTE	CÓDIGO PARTICIPANTE	ANEXO 21 ENTREVISTA DRAGONEANTES		ANEXO 21 ENTREVISTA DRAGONEANTES		
		INFANCIA		CIUDADANÍA		
		¿Cree que a los niños y a las niñas se les reconoce los derechos que tienen?	Los niños y niñas reciben buen trato por parte de sus madres?	¿Desde cuándo hace parte del cuerpo de vigilancia del INPEC? Y ¿Cómo se siente trabajando?	¿Cree que las personas que atienden a los niños y niñas están preparadas para desarrollar esta tarea?	¿Cree que debe existir un programa de reinserción social para los niños y niñas que cumplen la condena con sus madres?
Dragoneante 1	DGN01ENT	Algunos, hay cosas como la mamá de Canon que debería ser más cuidadosa, es decir, la mamá le niega algunos derechos, por ejemplo lo encierra y no le paladea la comida. En el jardín todo es mejor, ese niño nunca ha salido, el papá nunca lo ha sacado, por eso creo que va a sufrir el día que lo saquen.	No. Les pegan, meten vicio delante de los niños, lesbianismo en presencia de los niños. El proceso es largo cuando uno demanda estos abusos, mientras se hacen los descargos ya ha pasado mucho tiempo. Las mamás les dan mal ejemplo, los niños esconden las cosas en la ropa porque lo ven en ellas.	4 años, uno se acostumbra porque el ambiente es muy pesado	Sí, hasta ahora las profesoras están pendientes de que si vinieron o no los niños.	Un tratamiento en todos los sentidos y aspectos posibles, por ejemplo: psicológico, y el enseñarles a hablar y pronunciarse mejor.
Dragoneante 2	DGN02ENT	Si	Unos seis, otros no, seguro porque sus mamás no recibieron afecto entonces no dan.		Si	Deberían prepáralos porque le van a hacer falta la mamá, y uno no sabe si van a estar bien o mal allá afuera.
MARCACIONES DISCURSIVAS		Algunos (1) Si (1)	No (1)Consumo drogas (1) Lesbianismo (1) Mal ejemplo (1)Unos seis, otros no (1)No les dan afecto (1)	Cuatro años (1)Ambiente pesado (1)Trece años (1)Ambiente chévere (1)	Si (2)	Tratamiento psicológico y de lenguaje (1) Preparación para salir (1)
TÓPICOS CONCEPTUALES		Derechos humanos de niños y niñas	Derechos humanos de niños y niñas	Construcción de Sociedad	Construcción de Sociedad	Construcción de Sociedad
TENDENCIA TEÓRICA		Infancia	Infancia	Ciudadanía	Ciudadanía	Ciudadanía

AGENTE	CÓDIGO PARTICIPANTE	ANEXO 21 ENTREVISTA DRAGONEANTES			
		RESOCIALIZACIÓN			
		¿Qué entiende por resocialización?	¿Qué le parece importante de la resocialización?	¿Cómo es el comportamiento general de las reclusas?	¿Qué cambiaría para lograr el adecuado desarrollo de los niños?
Dragoneante 1	DGN01ENT	Un cambio positivo que presentan las personas, en cuanto a la calidad de vida.	Que el cambio sea real	Pesado en cuanto a peleas, la educación de ellas.	Comenzar a cambiar a las mamás, la crianza que les dan, la infraestructura, las personas con quienes comparten que son todas las del resto del patio. Solo el primer tramo es de las mamás, en el resto del patio hay de todo.
Dragoneante 2	DGN02ENT	Una vez la interna ingresa aquí, cambia su manera de ser, sus pensamientos, busca no repetir el error que cometió. Además van a talleres, descuentan y van a estudiar.	Que muchas internas cambian su manera de pensar aunque otras no lo logran.	Hacia los niños bien,. Entre ellas regular porque se agreden física y verbal mente. Cuando esto pasa se le pasa informe a la hoja de vida y se afecta su descuento.	Que no estén aquí, que mejor estén afuera con la familia.
MARCACIONES DISCURSIVAS		Cambio positivo (1) Cambio de manera de ser, pensamientos (1)	Que se procure un cambio real (1) Que unas internas cambian, otras no (1)	Pesado por las peleas, la educación (1) Regular por agresiones físicas y verbales entre ellas (1)	Actitud de las madres, crianza de los niños, infraestructura (1) Que los niños no estén dentro del centro penitenciario (1)
TÓPICOS CONCEPTUALES		Significado de resocialización	Transformación social	Transformación social	Transformación social
TENDENCIA TEÓRICA		Resocialización	Resocialización	Resocialización	Resocialización

AGENTE	CÓDIGO PARTICIPANTE	ANEXO 21 ENTREVISTA DRAGONEANTES		
		SUBJETIVIDAD		
		¿Existe alguna diferencia entre el comportamiento de las reclusas de este patio con las de otros patios? A qué cree que se debe la diferencia?	¿Le ha tocado usar violencia para controlar reclusas?	¿Cómo le parece el espacio que tiene las reclusas y sus hijos en este patio con respecto a los demás patios?
Dragoneante 1	DGN01ENT	En algunos aspectos, en cuanto a la educación que ellas tienen, el delito que hayan cometido. También va en el estatus. A la educación de cada una, a la monotonía, a la calidad de vida. Hay internas que ingresan siendo buenas y salen peor que una fiera. En los patios están clasificadas así: En el 5 están las de tercera edad y de delito leve. En el 4 las joven, las domiciliarias, las embarazadas. 2 y 3 delincuencia común. 1 las altas, las que llegan por primera vez, que han delinquido con niños como violación a niños. En el 7 extraditables y en el 8 funcionarias públicas.	No	Es malo porque tienen comunicación con el patio 2 y así transportan drogas, celulares, todo. Eso es malo porque los niños lo ven y salen a hacer exactamente lo mismo.
Dragoneante 2	DGN02ENT	No, es igual	Sí, toca cogérlas y separarlas.	Igual
MARCACIONES DISCURSIVAS		Algunos aspectos (1) No (1)	No (1) Sí (1)	Es malo por transporte de drogas, celulares, mal ejemplo a los niños (1) Igual (1)
TÓPICOS CONCEPTUALES		Personas influyentes	Personas influyentes	Despliegue experiencia de la institución como dispositivo social
TENDENCIA TEÓRICA		Subjetividad	Subjetividad	Subjetividad

AGENTE	CÓDIGO PARTICIPANTE	ANEXO 2J ENTREVISTA HNA ILSE			
		INFANCIA			
		¿Qué es infancia?	¿Cómo se garantiza el cuidado y la sobrevivencia de los menores?	¿Qué dimensión del desarrollo tienen en cuenta para la atención integral de los menores?	¿Llevas un seguimiento de cada menor del jardín?
Hermana Ilse	HNA02ENT	Está dentro de la primera etapa del ser humano en la que necesita tener el apoyo para su crecimiento, desarrollo integral	Mediante el convenio tripartito, porque cada una de las partes se exige, pero no se cumplen, aun así el ICBF hace lo posible para cumplirlos	La alimentación y el buen trato de la mamá. (NO SON DIMENSIONES).	Si en general
MARCACIONES DISCURSIVAS		Primera etapa en el desarrollo integral del ser humano.	Convenio tripartito	Alimentación y buen trato	Si en general
TÓPICOS CONCEPTUALES		Significado de infancia	Desarrollo integral de niños y niñas	Desarrollo integral de niños y niñas	Desarrollo integral de niños y niñas
TENDENCIA TEÓRICA		Infancia	Infancia	Infancia	Infancia

AGENTE	CÓDIGO PARTICIPANTE	ANEXO 2J ENTREVISTA HNA ILSE			
		CIUDADANÍA			
		¿Qué es ciudadanía?	¿Cómo se promueve su socialización, su seguridad y bienestar	¿El ambiente en que se encuentran los menores contribuye a hacer realidad el cumplimiento de los derechos?	¿En qué consiste el convenio tripartido del INPEC, ICBF y la fundación padre Damián?
Hermana Ilse	HNA02ENT	Sentido de pertenencia de un sujeto al país de origen.	Dentro de las posibilidades que implica el lugar donde están creciendo y desarrollándose, intentar dar cumplimiento a los derechos	No, porque en un ambiente de opresión de humanidad, se coarta todo el derecho.	Trabajar en conjunto para apoyar esta población vulnerable.
MARCACIONES DISCURSIVAS		Sentido de pertenencia al país de origen.	Depende del lugar donde se esté creciendo, intentar dar cumplimiento a los derechos	Ambiente opresivo	Trabajar conjuntamente por la población vulnerable
TÓPICOS CONCEPTUALES		Significado de ciudadanía	Construcción de sociedad	Cuidado y educación de la niñez	Cuidado y educación de la niñez
TENDENCIA TEÓRICA		Ciudadanía	Ciudadanía	Ciudadanía	Ciudadanía

AGENTE	CÓDIGO PARTICIPANTE	ANEXO 2J ENTREVISTA HNA ILSE		
		RESOCIALIZACIÓN		SUBJETIVIDAD
		¿Cree usted que el equipo de profesionales que atiende el desarrollo de los menores es el adecuado? ¿Qué tiene en cuenta para determinar que es el adecuado?	¿Cuál es el propósito u objetivo de la fundación al vincularse con el jardín infantil esplendor 1?	¿El espacio en que se encuentran los menores es el adecuado para su desarrollo? Cumple con las leyes de la primera infancia y penitenciaria?
Hermana Ilse	HNA02ENT	Profesionales que sean profesionales con un nivel de preparación humano, cristiano y laboral, de esto se encarga la fundación.	Apoyar, el crecimiento y desarrollo de niños y mamás, brindándoles una posibilidad de vida mejor.	Nunca una cárcel es adecuada para su crecimiento y desarrollo del ser humano, según los derechos internacionales del niño y los están privando, no es un área libre, no cumple con la medicina, ni con la alimentación.
MARCACIONES DISCURSIVAS		1 parte: No respondió 2 parte: Nivel de preparación humano, cristiano y laboral	Crecimiento y desarrollo de niños y madres, para mejorar su calidad de vida	No es adecuado para el crecimiento y desarrollo del niño, no cumple con estándares
TÓPICOS CONCEPTUALES		Transformación social	Transformación social	Despliegue experiencia de la institución como dispositivo social
TENDENCIA TEÓRICA		Resocialización	Resocialización	Subjetividad

AGENTE	CÓDIGO PARTICIPANTE	ANEXO 2K ENTREVISTA SICOLOGO INPEC	
		INFANCIA	CIUDADANÍA
		¿Qué es para usted infancia?	¿Qué es para usted ciudadanía o formación ciudadana?
Psicólogo INPEC	PSC02ENT	Etapa de desarrollo en que acontece muchas improntas importantes a nivel emocional, cognitivo, social (de 0-6años)	Son habilidades y competencia para la convivencia social (cognitivas, comunicativas y emocional)
MARCACIONES DISCURSIVAS		Etapa del desarrollo emocional, cognitivo, social de 0 a 6 años	Habilidades, competencias para la convivencia social.
TÓPICOS CONCEPTUALES		Significado de infancia	Significado de ciudadanía
TENDENCIA TEÓRICA		Infancia	Ciudadanía

AGENTE	CÓDIGO PARTICIPANTE	ANEXO 2K ENTREVISTA SICOLOGO INPEC			
		RESOCIALIZACIÓN			
		¿Hace cuánto tiempo trabaja para el INPEC, y qué tiempo lleva en la Reclusión de Mujeres el Buen Pastor?	¿Qué es o en que consiste la resocialización?	¿Cuáles son programas para la resocialización que se llevan a cabo en la Reclusión de Mujeres el Buen Pastor? ¿Cuentan con una perspectiva de género?	¿En qué año se implementó el programa de resocialización y por qué?
Psicólogo INPEC	PSC02ENT	18INPEC, 7 en RM Bogotá	Es la aspiración reeducativa del sistema, está definida por las normas, código penal y código penitenciario	La resocialización esta operativamente definida en la resolución 7302 de 2004, 2392 de 2006 y 3190 de 2013; cada año son actualizados por lineamientos.	La resolución 2125 de 2006, aprobó el sistema PASO como actividades de resocialización, en el 2013 mediante la resolución 3190, incluye tanto actividades ocupacionales como actividades de desarrollo humano en las de resocialización.
MARCACIONES DISCURSIVAS		18 años en el INPEC 7 años en RM Bogotá	Aspiración reeducativa del sistema	Definición en las normas, no aclara perspectiva de género	Año 2006 Sistema PASO, actividades de resocialización
TÓPICOS CONCEPTUALES		Transformación social	Educación	Educación	Transformación social
TENDENCIA TEÓRICA		Resocialización	Resocialización	Resocialización	Resocialización

		ANEXO 2K ENTREVISTA SICOLOGO INPEC			
		RESOCIALIZACIÓN			
AGENTE	CÓDIGO PARTICIPANTE	¿En el programa de resocialización participan todas las reclusas? Si ¿Cómo? No ¿Por qué?	¿Qué profesionales o personal son los responsable de llevar a cabo el programa de resocialización? ¿Qué otras instituciones participan del programa?	¿La Reclusión de Mujeres el Buen Pastor cuenta con la infraestructura suficiente para llevar a cabo programas educativos y talleres de formación para el empleo?	¿Cuál es la duración de los programas para la resocialización?
Psicólogo INPEC	PSC02ENT	La resocialización (tratamiento penitenciario) está definida para internas condenadas, estas son actividades ocupacionales con componentes de desarrollo social, en teoría todas deben participar, pero en la práctica existen pocas que no desean hacerlo. Ver plan ocupacional RM Bogotá	Terapeutas ocupacional, sociales, psicólogo, educadora, administradora Etc., además de Red social de apoyo que colaboran en actividades concretas.	No, es una infraestructura obsoleta	Desde que la interna es ubicada en fase de observación, hasta su libertad condicional
MARCACIONES DISCURSIVAS		Resocialización definida para internas condenadas, casi todas participan	Profesiones: Terapeutas ocupacionales, sociales, psicólogos, educadores, administradores. Instituciones: Red social de apoyo	No cuenta con la infraestructura suficiente	Desde la fase de observación hasta la libertad condicional de la interna.
TÓPICOS CONCEPTUALES		Rebaja de pena	Transformación social	Educación	Rebaja de pena
TENDENCIA TEÓRICA		Resocialización	Resocialización	Resocialización	Resocialización

AGENTE	CÓDIGO PARTICIPANTE	ANEXO 2K ENTREVISTA SICOLOGO INPEC				
		RESOCIALIZACIÓN				SUBJETIVIDAD
		¿Quién evalúa y monitorea los programas, como se realizan estas actividades?	¿Cuáles son los Planes de Acciones y Sistema de Oportunidades (PASO) con los que cuenta el centro?	¿En Qué consiste el descuento por redención de pena?	¿Cómo influyen los programas de resocialización en las reclusas?	
Psicólogo INPEC	PSC02ENT	Existe una organización que evalúa las acciones en la cárcel – son las direcciones regionales y ellas envían dicha información a la sede central	Están definitivos en los lineamientos y la resolución 3190	Son opciones de trabajar, estudiar, o enseñar que permiten que el señor juez haga descuentos de pena sobre cuánto de pena general 1 mes educación o trabajo: descuento 10 días 1 mes de enseñanza: descuento 13 días	Hay un efecto más de uso del tiempo libre que de transformación de estilo de vida	Sin Dato
MARCACIONES DISCURSIVAS		Direcciones Territoriales que reportan a Sede Central	Lineamientos resolución 3190	Opciones de trabajar, estudiar o enseñar. 1 mes educación por 10 días de rebaja de pena 1 mes de enseñanza por 13 días de rebaja de pena	Uso del tiempo libre	No Aplica
TÓPICOS CONCEPTUALES		Rebaja de pena	Transformación social	Rebaja de pena	Transformación social	No Aplica
TENDENCIA TEÓRICA		Resocialización	Resocialización	Resocialización	Resocialización	No Aplica

ANEXO 3. Unidad de Análisis: Cartas de las madres a sus hijos						
RECLUSA	CARTA	UNIDAD DE ANÁLISIS	ENUNCIADO DISCURSIVO	MARCACIONES DISCURSIVAS	TÓPICOS CONCEPTUALES	TENDENCIA TEÓRICA / DISCURSO
REC1	Carta C1	Cartas: Intimidad / vínculos afectivos / Constitución de subtevidad	Eres la luz de mi camino eres el ángel que papito Dios puso en mi vida para que entendiera que había un <u>motivo grande para seguir luchando cuando para mí todo estaba perdido...</u> Gracias a ti mi princesa bella comprendí que la vida tenía que continuar ser mamá es lo más lindo que me ha pasado y comprendí que <u>lo único que tengo valioso eres tú y tus dos hermanitas que debo seguir luchando junto contigo mi compañerita, mi motor, mi ilusión, mi aliento para pronto reunirnos con Laura y mariana y ser una gran familia</u> y ser todo para ustedes en cuerpo y alma darles un buen ejemplo ayudarlas a ser unas maravillosas mujeres realizadas en todos los campos hasta el final de mis días	Fortalecimiento de vínculos. sentido de la crianza y maternidad en su contexto	Redes familiares y vinculares, Relación materno infantil,	Socialización / Re-socialización / configuración de subjetividad
REC2	Carta C2	Cartas: Experiencia / Intimidad / vínculos afectivos y familiares	Desde qué llegaste a mi vida <u>cambiaste mi forma de ser y de sentir porque contigo entendí qué es ser madre...</u> Te tengo a mi lado desde el día en que naciste he disfrutado de ti desde el día que te tuve en mis brazos por primera vez. Recuerdo todas las etapas de tu crecimiento cuando gateaste, tus primeros pasitos, tus sonrisas tus primeras palabras cada travesura que has hecho todo eso que ha pasado ha sido tan inolvidable para mí y <u>me ha enseñado a ser un ser humano un poco más perfecto de lo que era. Sé que a veces te reprendo pero es para enseñarte que no hay que hacer cosas malas quiero que todo lo que hagas sea bueno para así cuando seas adulto y sepas qué es bueno y qué es malo tomes decisiones buenas</u> para que seas una persona muy inteligente y así yo me sienta orgullosa de ti los amo a tu hermana y a ti. <u>Le pido tanto a Dios que me ayude a salir de este lugar para estar juntos los cuatro: Tu papá, tu hermana tú y yo y así tener un hogar maravilloso y Bendecido por Dios</u>	Discurso de ciudadanía que se elabora desde las reclusas, centrado en el rescate de los valores, las virtudes, cualidades y afectos. Rescate perspectiva moralizadora, donde se asume una idea de crianza desde la instrucción,	Niños y niñas vinculados a un núcleo familiar.	Re-socialización Ciudadanía / Constitución de subtevidad

ANEXO 3. Unidad de Análisis: Cartas de las madres a sus hijos

RECLUSA	CARTA	UNIDAD DE ANÁLISIS	ENUNCIADO DISCURSIVO	MARCACIONES DISCURSIVAS	TÓPICOS CONCEPTUALES	TENDENCIA TEÓRICA / DISCURSO
REC3	Carta C3	Cartas:Experiencia / Intimidad / vínculos afectivos / Constitución de subteividad	Perdón por tenerte en un lugar de estos porque yo sé que tú no tienes porqué pagar por mis errores pero a la misma vez le doy gracias a Dios porque a pesar de que estoy en este lugar tengo la oportunidad de estar contigo verte crecer verte reír y verte hacer muchas cosas. <u>Le doy gracias a Dios por permitirme estar contigo y poder tener la oportunidad de ser madre</u> te amo mucho mi bebé deseo salir pronto de este lugar y darte lo que tú te mereces le pido mucho a Dios que te bendiga y <u>te lleve por un camino recto que te haga la persona que él quiere que tú seas y que nunca tengas que pasar por lo que yo pasé</u>	Idea de una ciudadanía libre e igualitaria. Postura del sujeto-ciudadano, formado en la moral, para un escenario social concreto	normas reguladoras de la conducta humana.	Ciudadano - Sujeto de Derechos, formación en contextos / Re-socialización
REC4	Carta C4	Cartas: Constitución de subjetividad / socialización	Hoy estamos un poco tristes ya que nuestra compañerita y amiga Zaray parte para un nuevo castillo, ya que en este solo esta permitido estar hasta los tres años. Vamos a organizar una piñata con torta y sorpresas. Zaray esta hermosa como una princesa, esta feliz junto a su mami (...) <u>Zaray se irá a vivir a un nuevo mundo, lleno de sorpresas, colores, nuevos amigos (...) vivirá en un mundo lleno de flores, mariposas que significan libertad, siendo una princesa obediente y amorosa,</u> sabiendo que un día nos vamos a volver a ver.	Vínculo afectivo Mecanismos de control: normatividad carcelaria Proyecciones: futuro del menor	Ejercicio de Libertades y Relaciones Ciudadanas y Convivenciales. Normas reguladoras de la conducta humana.	Ciudadanía / socialización / Re-socialización /Subjetividad
REC5	Carta C5	Cartas: Experiencia / Intimidad / vínculos afectivos	<u>...He disfrutado cada etapa de tu crecimiento porque estar a tu lado me llena totalmente...</u> Cuando te veo sonreír soy totalmente feliz . <u>Desde que llegaste a mí te has convertido en el motor de mi vida</u>	Vinculos afectivos.	Relacion materno infantil	Constitución de Subjetividad
REC6	Carta C6	Cartas: Experiencia / Intimidad / vínculos afectivos	He aprendido que ser madre es una de las experiencias más hermosas de la vida, por eso doy gracias a Dios por darme la oportunidad de disfrutarlo con un ser tan maravilloso como lo eres tú bebé hermoso...he disfrutado cada etapa de tu crecimiento, porque <u>estar a tu lado me llena totalmente, soy feliz cada vez que te escucho tu hermosa voz, pronunciar: ¡mamá!, cuando te veo sonreír soy totalmente feliz y desde que llegaste a mi te has convertido en el motor de mi vida.</u>	Vinculos afectivos.	Relacion mateno infantil, Familia	Constitución de Subjetividad

ANEXO 3. Unidad de Análisis: Cartas de las madres a sus hijos

RECLUSA	CARTA	UNIDAD DE ANÁLISIS	ENUNCIADO DISCURSIVO	MARCACIONES DISCURSIVAS	TÓPICOS CONCEPTUALES	TENDENCIA TEÓRICA / DISCURSO
REC7	Carta C7	Cartas: constitución de subjetividad	Sabes desde muy joven desee mucho ser mamá y en el momento <u>en el que llegaste ami vida todo tuvo un brillo resplandeciente</u> hija perdóname por tenerte en este lugar pero <u>voy a ser la mejor madre del mundo aquí y donde sea</u> Dios gracias por darme el angelito más hermoso que hay sobre la faz de la tierra y a gracias por darme el mejor privilegio que ser tu madre.	Vinculos afectivos.	Relacion mateno infantil	Subjetividad / re-socialización
REC8	Carta C8	Carta: Experiencia / Intimidad / vínculos afectivos	Gracias a Dios por darme un hijo como eres nunca pensé en mi vida que Dios me iba a dar este bebé que <u>hoy en día me llena de mucha alegría</u> Y también le pido perdón porque lo tengo en este lugar que no tiene porqué estar aquí pagando los errores de la mamá. También <u>agradezco que me lo dejen tener un tiempo aquí donde yo puedo verlo crecer me le dé mucha vida y que en el futuro sea un buen hombre y que estudia</u> ya que es un bebé muy inteligente...	Vínculo afectivo Normatividad carcelaria Proyecciones: futuro del menor	Normas penitenciarias	Ciudadanía y subjetividad
REC9	Carta C9	Carta: Experiencia / Intimidad / vínculos afectivos	Quiero que sepas lo mucho que te amo y te adoro, a Dios por darme la oportunidad de estar contigo y poderte abrazar y verte a mi lado cada día que despierto. <u>Mi bebé hermoso tú eres mi moral y mis ganas de seguir luchando frente a esta situación.</u>	Postura del sujeto-ciudadano, formado en la moral, para un escenario social concreto	Relacion mateno infantil	Ciudadanía / subjetividad / resocialización
REC10	Carta C10	Carta: Experiencia / Intimidad / vínculos afectivos y familiares	...Quiero pedirte que me perdones por haber cometido tantos errores y de los cuales estoy más que arrepentida porque si no fuera así, no tendríamos que estar aquí en este lugar... <u>Lo único que me ha hecho llevar esta situación más fácil y llevadera es el poder disfrutar de tu hermosa compañía</u> pues cuando tú sonríes, te baño, jugamos... Me hace olvidar por un momento de esta horrible pesadilla... Gracias por existir y llenar mi vida de ternura y felicidad pronto vamos a estar junto a tu papá y toda nuestra familia te amo	Fortalecimiento de vinculos. sentido de la crianza y maternidad en su contexto	Redes familiares y vinculares, Relacion materno infantil,	Socialización / Re-socialización / configuración de subjetividad


RECLUSA	CARTA	UNIDAD DE ANÁLISIS	ENUNCIADO DISCURSIVO	MARCACIONES DISCURSIVAS	TÓPICOS CONCEPTUALES	TENDENCIA TEÓRICA / DISCURSO
REC11	Carta C11	Carta: Experiencia / Intimidad / vínculos afectivos y familiares	Mi reina hermosa hoy en esta pequeña notica te escribo todo lo que me ha pasado desde que naciste, tú eres lo más grande que Dios me ha regalado, <u>viniste a mi mundo y todo me ha cambiado, mis tristezas se convirtieron en felicidad, mis derrotas en triunfos y mi pequeño corazón en un inmenso tesoro...</u> Gracias por nacer cuando menos lo pensaba, te pido disculpas por mis errores, por tenerte en un lugar que no es indicado para ti. Pero sólo te digo que cuando menos pensemos estaremos las dos juntitas con nuestra familia que son la otra parte de nosotras... Gracias por venir al mundo.	Fortalecimiento de vínculos. sentido de la crianza y maternidad en su contexto	Redes familiares y vinculares, Relacion materno infantil,	Socialización / Re-socialización / configuración de subjetividad
REC12	Carta C12	Carta: Experiencia / Intimidad / vínculos afectivos y familiares	Sólo te quiero decir que eres lo más grande y lo más precioso que mi Dios me pudo regalar. Sabes desde el instante que supe que te estaba esperando <u>cambiaste mi vida por completo y ya tenía por que luchar, por ti</u> mi angelito	Fortalecimiento de vínculos	Relacion materno infantil,	configuración de subjetividad
REC13	Carta C13	Carta: Experiencia / Intimidad / vínculos afectivos y familiares	Quiero que sepas que todos los días de mi vida lo primero que hago al levantarme es agradecerle a Dios el haberme premiado con un hermoso bebé como lo eres tú, porque llegaste así de repente sin esperarte y sin pensar pero como todas las obras de Dios, en el mejor y más apropiado momento, pues <u>gracias a tu compañía mi situación y mi estadía en este horrible lugar se me hace más fácil porque tu ternura y tus travesuras me hacen olvidar por instantes de lo que estoy viviendo</u> Gracias mi corazón por existir y hacer todo en mi vida más fácil y agradable	Fortalecimiento de vínculos	Relacion materno infantil,	configuración de subjetividad
REC14	Carta C14	Carta: Experiencia / Intimidad / vínculos afectivos y familiares	Quiero que sepas que gracias a Dios hoy por siempre eres mi hijo, mi compañero amigo confidente. Eres lo más maravilloso que puedo tener, eres esa luz que no deja de brillar... Quiero contarte que tengo una meta como tu carrito de carreras él llega y es el ganador, el número uno y <u>tú y tus hermanitos son mi meta y todos seremos los ganadores porque volveremos a estar en nuestro hogar.</u>	Fortalecimiento de vínculos. sentido de la crianza y maternidad en su contexto	Redes familiares y vinculares, Relacion materno infantil,	Socialización / Re-socialización / configuración de subjetividad

ANEXO 3. Unidad de Análisis: Cartas de las madres a sus hijos


RECLUSA	CARTA	UNIDAD DE ANÁLISIS	ENUNCIADO DISCURSIVO	MARCACIONES DISCURSIVAS	TÓPICOS CONCEPTUALES	TENDENCIA TEÓRICA / DISCURSO
REC15	Carta C15	Carta:Experiencia / Intimidad / vínculos afectivos	Hija Estoy orgullosa de ti porque tú eres el angelito más lindo que Dios me ha regalado <u>tú eres la que me da muchas fuerzas para salir adelante</u> , con el apoyo tuyo me siento muy feliz...	Fortalecimiento de vínculos	Relacion materno infantil,	Socialización / Re-socialización / configuración de subjetividad
REC16	Carta C16	Carta:Experiencia / Intimidad / vínculos afectivos	Hija amor de mi vida, quiero que sepas que eres lo más importante en mi vida, le doy gracias a Dios por darme ese hermoso regalo esa bella tarde el cual cambiaría mi vida por completo y me daría por fin la felicidad que tanto anhelaba. Eres mi motivo de vida, eres un pedacito de mí, perdóname porque sé que muchas veces actúo erróneamente pero lo que hago es por tu bien, porque te amo y quiero lo mejor para ti. Aunque estemos en este lugar sé que puedo brindarte Todo mi tiempo, qué es lo más importante entre las 2 y poco a poco <u>yo Aprenderé a ser una buena madre para ti</u> . Tienes todo mi apoyo te amo con todas las fuerzas de mi corazón, nunca te dejaré sola. <u>Quiero que seas una gran persona</u> sé que lo lograrás eres una niña muy hermosa e inteligente, me siento orgullosa de ti	Fortalecimiento de vínculos. sentido de la crianza y maternidad en su contexto	Redes familiares y vinculares, Relacion materno infantil,	Socialización / Re-socialización / configuración de subjetividad



*PROYECTO DE
VALORES Y
PLAN LECTOR
JARDIN
INFANTIL
ESPLENDOR 1*




OBJETIVOS



OBJETIVO GENERAL


Promover la formación de valores en los niños (as) desde las vivencias dadas en su contexto, a través de actividades lúdicas pedagógicas que dinamicen el proceso lector.



OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Desarrollar capacidades comunicativas y socio afectivas a través de la lectura.
- Involucrar a la comunidad educativa; madres niños (as) del hogar infantil en el proceso de formación de valores.
- Crear espacios y situaciones significativas que faciliten las relaciones entre los niños (as) del jardín.
- Fomentar hábitos y placer por la lectura a través de la implementación del libro viajero.





JUSTIFICACION

¿Existe una crisis en la formación de los valores humanos?

Si tomamos en consideración que constituye una necesidad imperiosa de nuestro tiempo perfeccionar al ser humano, para que pueda responder plenamente a los requerimientos que le plantean las complejidades de la sociedad contemporánea, y que con ese perfeccionamiento si debe lograr una mayor efectividad con los valores humanos fundamentales; la aceptación de crisis de valores en nuestra sociedad debe comprenderse por el hecho de que aun en la sociedad una parte de las personas son portadores de valores positivos, se aprecia que en un numero por encima de lo normal sus actitudes no corresponden con los valores humanos que la esencia de nuestro sistema social propugna.

De acuerdo a lo anterior este proyecto posibilita la formación de valores a través del plan lector, donde las vivencias del menor sean impactadas por una cultura de valores; generando espacios de reflexión, perdón, aceptación, dando sentido a su vida y a sus relaciones, Situando al niño en una posición digna en el mundo contemporáneo.

Podemos decir también que la lectura es una de las vías de aprendizaje del ser humano y que por tanto juega un papel esencial en el desarrollo de habilidades cognitivas, comunicativas y socio afectivo, enriqueciendo su visión de la realidad



QUERIDA MAMITA

Te invitamos a participar de este gran proyecto, a poner en marcha tu creatividad y compromiso en los procesos de tu hijo (a), este será nuestro libro viajero en el plasmaremos todas nuestras vivencias, narraremos cuentos, historias de vida, anécdotas, con el fin de crear vínculos afectivos entre madre e hijo como una posibilidad para mostrar el mundo de una manera distinta, de esta forma en compañía de mi hijo(a) seré el escritor de una historia nueva donde el protagonista tendrá oportunidades y puertas a la libertad, conociendo los sueños de otros personajes que serán los pequeños que al igual que mi hijo se encuentran en esta experiencia.





LUKIS

11 Junio 2013

Laura Sofia

mi nombre es **Dayana** Castro, tengo 21 años, soy madre de una hermosa niña "**Laura Sofia**" de tan solo 20 m...

Me siento muy feliz porque ella llegó a mi vida en el momento más oportuno cuando todo era tinieblas, su mirada y sonrisa ha llenado completamente mi vida de **felicidad** y **satisfacción**...

Todos los días de mi vida le agradezco a **Dios** por haberme dado la oportunidad de ser feliz, de poderle brindar a mi hija todo el **amor**, de enseñarle a sonreír...

Me siento muy orgullosa porque al lado de mi hija, me he podido realizar como mujer y como madre, ella me inspira a hacer cosas buenas, a cambiar varios pensamientos y acciones que hacían ver de mí una persona mala...

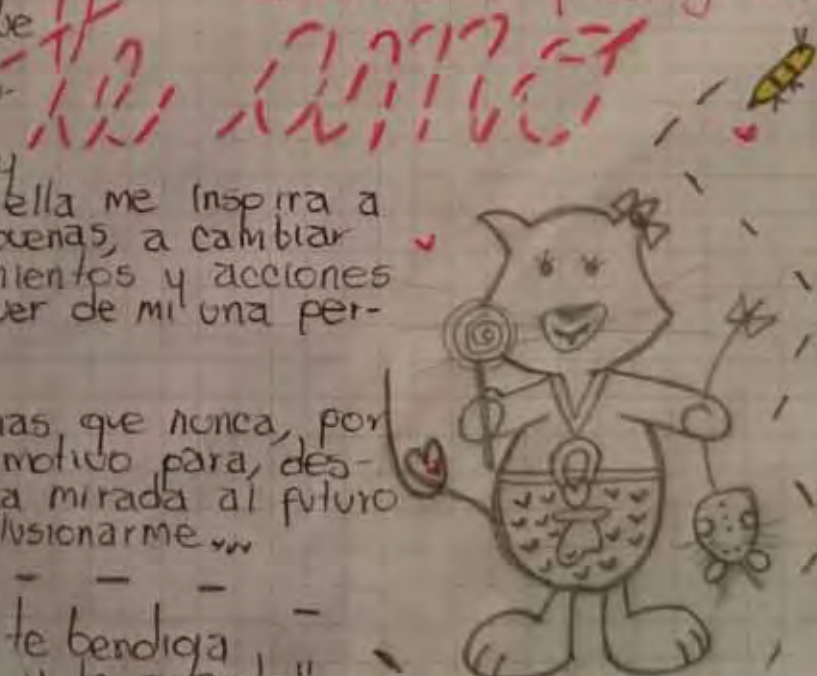
Siempre te llevo presente en mi mente y corazón...

Amo mi vida más que nunca, porque tengo un motivo para despertar con una mirada al futuro de **sonreír** de ilusionarme...

"Jehová te bendiga y te guarde"

Num. 6:24.

Dayana Castro



* ALAN * SEBASTIAN *

He aprendido que ser madre es una de las experiencias más hermosas de la vida. Por eso le doy gracias a Dios por darme la oportunidad de disfrutarlo con un ser tan maravilloso como lo eres tú Bebe hermoso.... He disfrutado cada etapa de tu crecimiento, porque estar a tu lado me llena totalmente. Soy feliz cada vez que escucho tu hermosa voz pronunciar mamá! Cuando te veo sonreír soy totalmente feliz y desde que llegaste omi te has convertido en el motor de mi vida.

Solo me queda darle gracias a Dios y llenar tu vida de Bendiciones.

* * * TE AMO

HIGO * * *



* REGANIRA *

Sara Nicol Delgado Aguirre

Amor, lindo eres la luz de mi camino
eres el angel que papito Dios puso
en mi vida para que entendieta
que habia un motivo grande para
seguir luchando, cuando para mi todo
estaba perdido, pero gracias a ti mi
conegita, mi princesa bella, comprendi
que la vida tenia que continuar que
ser mama es lo mas lindo que me
ha pasado y comprendi que lo unico que
tengo valioso eres tu y tus dos herma-
nitas que debo seguir luchando junto
contigo mi companerita, mi motor, mi
ilusion, mi aliento para pronto reunirnos
con Javia y Mariana y ser una gran
familia y ser todo para
ustedes en cuerpo y alma
darles un buen ejemplo
ayudarlas a ser unas
maravillosas mujeres
realizadas en todos los
campos hasta el
final de mis
dias.

Te amo, Te
adoro. gracias
por existir, gracias
papito Dios por
mis tres angelitos
Javia, Sara, Mariana.



Sabias que tu nombre significa
 princesa de Dios y que el ma
 dijo: al 6 de febrero del 2011
 un domingo a las 9:00 AM dentro
 de tu vianita te dajo a tu cuidado
 agla tazono que a partir de esto
 hecho sera tu princesa cuidada...

... mala y desde ese dia soy
 una mejor muy feliz, porque
 tu amor irradia mi
 camino.

Eres la...

esa más tierno de mi jardín, de
 mi bello postal. de mi vida anterior
 eres tu la esperanza de todo mi
 ser porque gracias a ti mi mundo
 es lleno de alegría y color. con
 la fragancia más deliciosa que
 expiras tú, te amo y solo
 Tú...

...lagras mis días con tu bello
 mirada con tu pícara sonrisa
 Soy gracias a la vida por hacer
 realidad el sueño de abrazarte
 mimarte,

sueño que se realizó
 el 21 de Octubre
 del 2011 a las
 11:15 pm un Urar-
 nes. Ese fue el
 día que te tuve en

mis brazos, que te conoci
 rabia hermosa y siempre
 recuerda que te espero y me quedo
 con mucha ansiedad, con mucho amor y
 que fuiste despedido por mi no me arrepiento
 toda tenerte amor recuerda

Juntos X Siempre

COLEGIO

0000

Desde que llegaste a mi vida cambiaste
 la forma de ser y de sentir porque contaba
 cuando que es ser madre bueno tu ya sabes
 que pienso por tu humanidad pero por las cosas
 de la vida no estubo muy pendiente de ella en
 cambio contigo ha sido diferente te tenia a mi
 lado desde el dia que ~~exististe~~ he disfrutado de
 ti desde el dia que ~~exististe~~ te tube en mis brazos
 por primera vez recuerdo todas las etapas de
 tu crecimiento cuando estabas tus primeros
 pasos tus sonrisas tus primeras palabras
 cada travesura que has echo todo eso que
 ha pasado ha sido tan inolvidable para mi y
 me ha enseñado a ser un ser humano un poco
 mas perfecto de lo que era, se que a veces
 te aprendo pero es para enseñarte que no
 hay que hacer cosas malas quiero que to
 do lo que hagas sea bueno para asi un
 dia cuando seas adulto y sepas que es bueno
 y que es malo tomes decisiones buenas para
 que seas una persona muy inteligente y asi yo
 me siento orgullosa de ti los amo a tu her
 mana y a ti le pido tanto a Dios que me ayu
 de a salir de este lugar para estar juntos los
 cuatro tu papa tu hermana tu y yo y asi tener
 una o un hogar maravilloso y bendecido por
 Dios.

P.S.D

Hijito perdóname porque por
 culpa mia tu tienes que estar
 en este lugar tan triste pero
 tambien te doy gracias por
 que tu me das fuerza para
 estar en este lugar.

tu mamá

LUKIS



Hija, amor de mi vida, quiero que sepas que eres lo más importante en mi vida, te doy gracias a Dios por darme ese hermoso regalo esa bella tarde, el cual cambiaría mi vida por completo y le daría por fin la felicidad que tanto anhelaba.

Eres mi motivo de vida, eres un pedacito de mí, perdóname por que se que muchas veces actuo erronamente, pero lo que hago es por tu bien, por que te amo y quiero lo mejor para ti.



Aunque estemos en este lugar, se que puedo brindarte todo mi tiempo, que es lo más importante entre las dos, y poco a poco voy aprendiendo a ser una buena madre para ti, tienes todo mi apoyo, te amo en todas las fuerzas de mí, nunca te dejare sola, quiero que seas una gran persona, se que lo lograras, eres una niña muy hermosa e inteligente, me siento orgullosa de ti.

Nunca dudes que te amo...

Tu mami Andrea



AJAO JAVIER MONTE FERRON...

Hola
 AJAO QUIERO
 QUE SEPAS QUE
 GRACIAS A DIOS HOY TENGO
 SIEMPRE TRES MI HIJO MI
 COMPAREO AMIGO Y CONFIDENTE TRES
 LO MAS MARAVILLOSO QUE PUEDO TENER TRES
 EN LA JUE QUE NO ANA DE BRILLAR GRACIAS POR
 SER LA PRIMER PERSONA QUE AL AMAR ME
 SALIEN Y DICEN MAMA. TERCER OVA META COMO TE
 QUIERO CONTARTE QUE TERCER OVA META COMO TE
 CARPITO DE CARRERAS EL LLEGA Y ES EL MAS
 POR EL # 1 Y TU Y LOS HERMANITOS
 QUE UNIREMOS A COMAR EN NUESTRO
 JUGAR.

ATENJAMENTE
TU
MAMA VICTA

POSDATAS TE AMO
MI VIDA ES PARA TI
ALEXANDER JANETH AJAO





SOFIA

hija estoy orgullosa de
 Ti por que tú eres el
 angelito mas lindo que Dios
 me ha regalado tú eres
 la que me da muchas
 fuerzas para salir adelante
 con el apollo tú lo y me siento
 muy feliz por estar contigo
 ha tulado porque tú eres muy inteligente.
 eres muy hermosa desde que naciste. me parece
 maravillosa inteligente me encantas tu forma
 de ser. por que ha pesar de ser imperativa. no.
 Me importa. por eso te amo con todo mi corazón
 eres lo mas maravilloso que Dios me dio.





HERMOSO

QUIERO Q' SEPAS Q' TODOS LOS DÍAS DE MI
 VIDA LO PRIMERO Q' HAGO AL LEVANTARME ES ABRADECERIE
 A DIOS EL HABERME PREMIADO CON UN HERMOSO BABY
 COMO LO CRES TÚ, PORQUE LLEGASTE ASÍ DE REPENTE,
 SIN ESPERARTE Y SIN PENSAR, PERO COMO TODAS LAS
 OBRAS DE DIOS; EN EL MEJOR Y MAS APROPIADO MOMENTO,
 PUES GRACIAS A TÚ COMPAÑIA MI SITUACIÓN Y MI ES-
 TADIA EN ESTE HORRIBLE LUGAR SE ME HACE MAS FACIL,
 PORQUE TÚ TERNURA Y TUS TRAVESURAS ME HACEN OLVIDAR
 POR INSTANTES DE LO Q' ESTOY VIVIENDO, GRACIAS MI
 CORAZÓN POR EXISTIR Y HACER TODO EN MI VIDA
 MAS FACIL Y AGRADABLE

Te AMO

CAMILLO..

ATT:

TU CLACITA

PAOLA..



Mariana



Luciana



Alan Javier



Raibon Andrés

NIVEL

SALA

CUNA

2013

NO FIRMES ESTE LIBRO
DIA 26 MES 01 AÑO 2013



HOLA MI FELIZ
HERMANA, HOY EN
ESTA PEQUEÑA NOTICIA
TE ESCRIBO TODO LO QUE ME
HA PASADO DESDE QUE NACISTE, TU QUE ERAS LO MAS GRANDE
QUE DIJO ME A FELICIDAD, VINISTE A MI MONDO Y TODO MI
MUNDO CAMBIO, MIS FELICIDADES LAS COMPARTI EN FELICIDADES
MIS HERMANA EN TRIUNFOS, Y MI PEQUEÑO CORAZON LO
CONVERTI EN UN INFINITO TIEMPO, AMOR MI PRIMERA LINDA
CADA DIA QUE PASA ME DOY CUENTA QUE SOY LA MAS Afortunada
COMENTA del mundo de tener un HUIA TAN BELLA, TAN
INTELIGENTE, EXAGERADA Y CARINOSA como TU. GRACIAS
POR NACER, CUANDO MENOS LO PENSABA, TE PIDO DISCULPAS
Y MILO ARRIBA, POR TENERTE EN UN LUGAR QUE NO ES INDICADO
PARA TI, PERO SOLO TE DIJO QUE CUANDO MENOS PENSABA
ESTABAMOS LAS DOS JUNTITAS CON NUESTRA FAMILIA, QUE
SON LA OTRA PARTE DE NOSOTRAS, ELLOS TE AMAN, Y NO
VEN LA HORA de tenerTE EN SUS BRAZOS Y COMPARTIR
CONTIGO TODO LO BELLO QUE TU NOS DAD...

MARIANA SERAS LA LUCE DE MI VIDA
SERAS MI VIDA, LA QUE LLENA TODO MI CORAZON
DE AMOR Y FELICIDAD.

HUIA PAPA TE BENDIGA HOY Y SIEMPRE... Y
GRACIAS X VENIR AL MUNDO.

TE AMO





Hola mi bebé

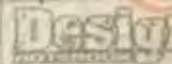
Solo te quiero decir
 que eres lo mas
 grande y lo mas
 precioso que mi Dios
 me pudo regalar.
 Sabes desde instantes
 que supere que te estaba
 esperando cambiando
 mi vida por completo
 y ya tenia por que
 luchar por ti mi
 animita.

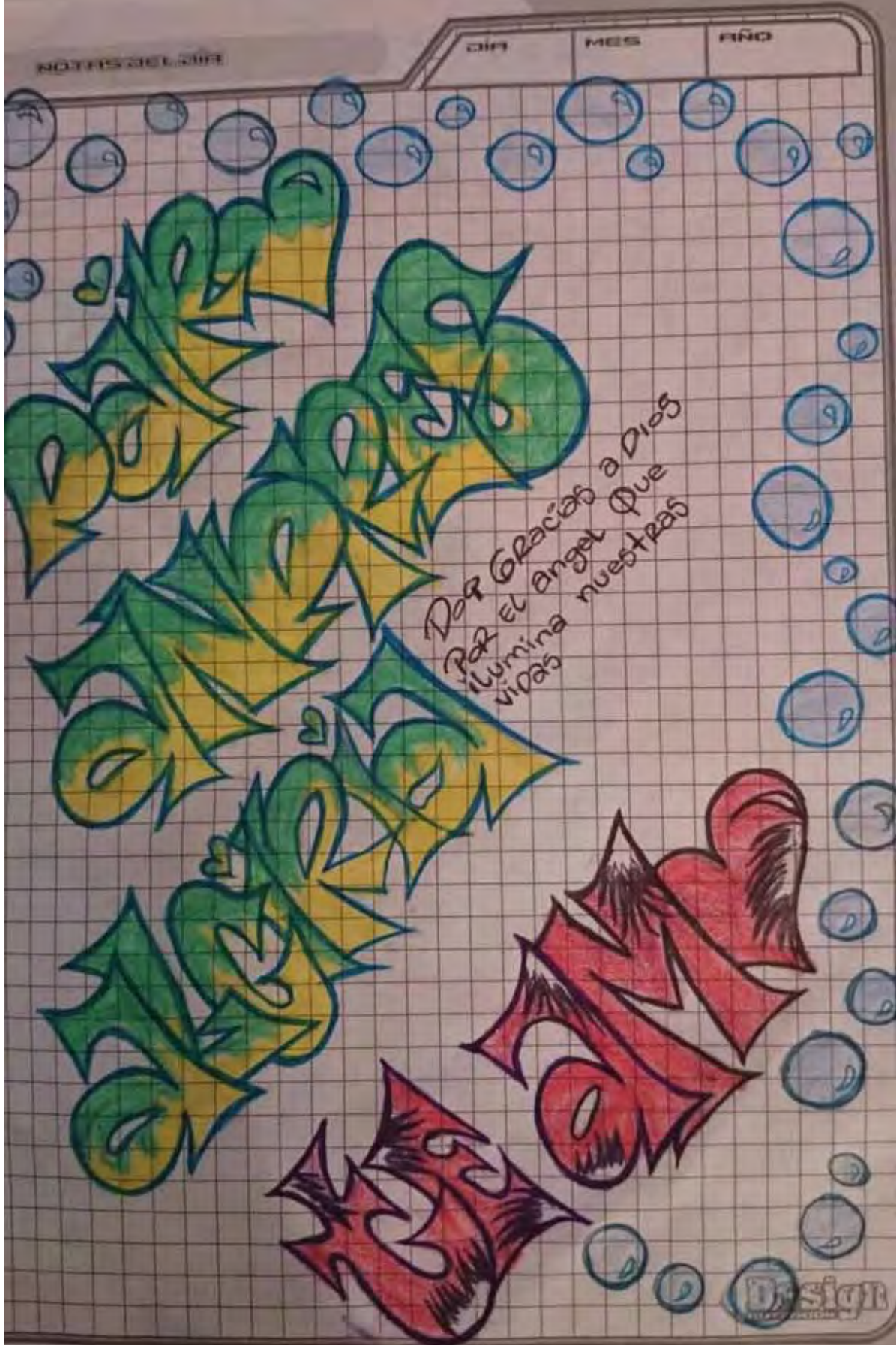


y no te conocia y ya te amaba mas
 que mi propia vida. y el dia que
 te pude tener en mis brazos fue tan
 grande mi alegria que solo hacia mirarte
 al cielo de verdad o solo eras un
 sueño, pero despues pude entender que era
 mi bebé que mi Dios me avia mandado
 para que yo lo cuidara y protegiera
 y te diera todo mi amor.

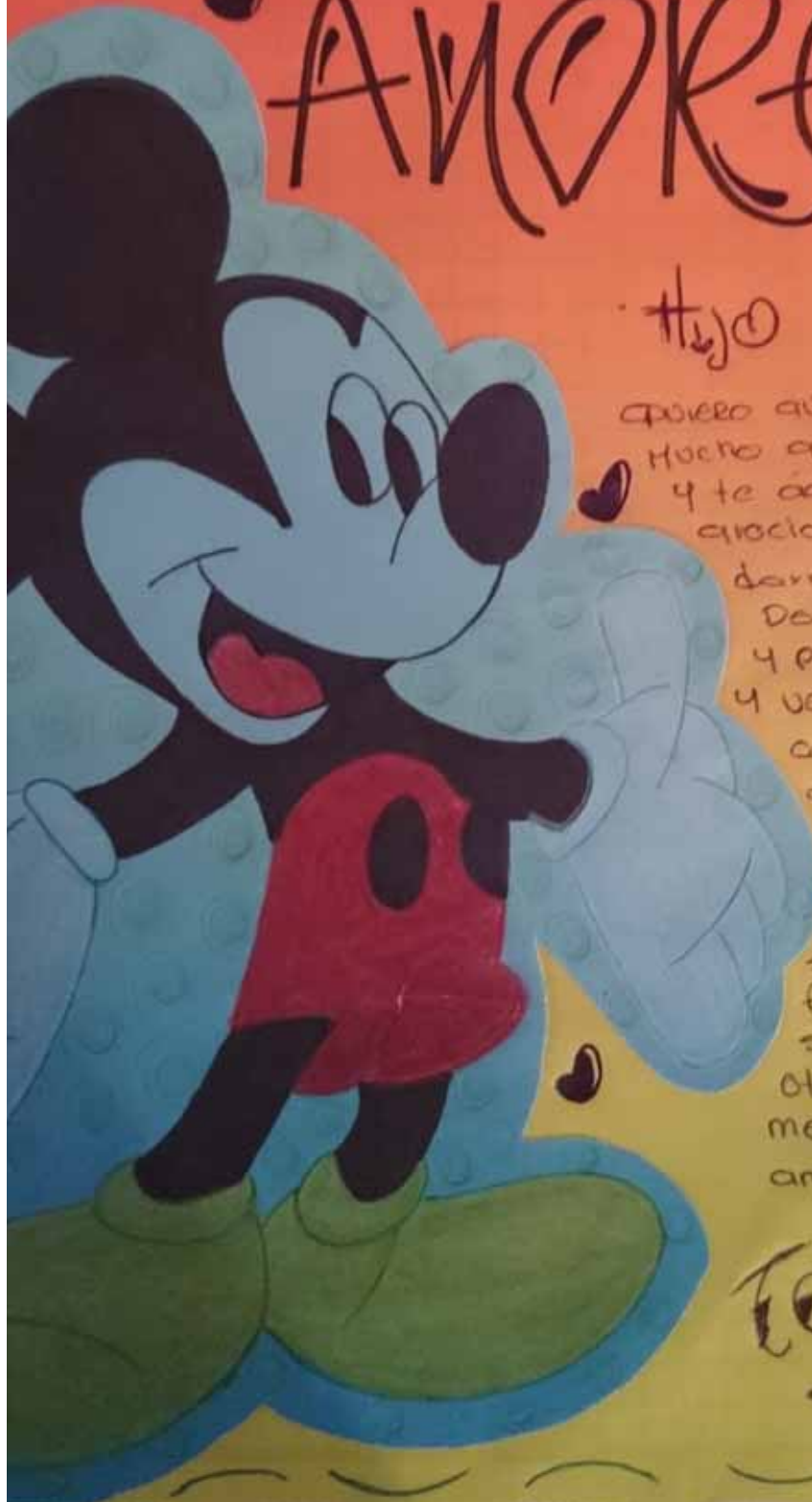
Gracias hijo por existir

Te amo mi bebé lo fue todo para
 me. mi amor
 te amo





HEIDER ANORES



Hijo

quiero que sepas lo
mucho que te amo
y te adoro y le doy
gracias a Dios por
darme la oportunidad
de estar contigo
y poderte abrazar
y verte a mi lado
cada día que
despierto...

mi Bebe Hermano
tu eres mi moral
y no gano de
seguir luchando
frente a esta
situación eres
otro angelito que
me rodea te,
ama tu mamá

Teddy



JOAN

FERNANDO

MARIN



©Disney

NOTAS DEL DÍA

DÍA
06

MES
08

AÑO
2013

J

Usto llegaste
el día menos
pensado

U

N día
Como cualquier
otro

A

L llegar
Cambio
toda
mi vida

N

unca pense
que Dios
me iba a regalar
otra hijo tan hermoso
gracias Dios por ese otro regalo
tan maravilloso

Hijo TE AMO
CON TODO MI CORAZON

DIOS TE BENDIGA

AH
TU MAMI
QUE TAN
TE AMO





NOTAS DEL DÍA

DÍA

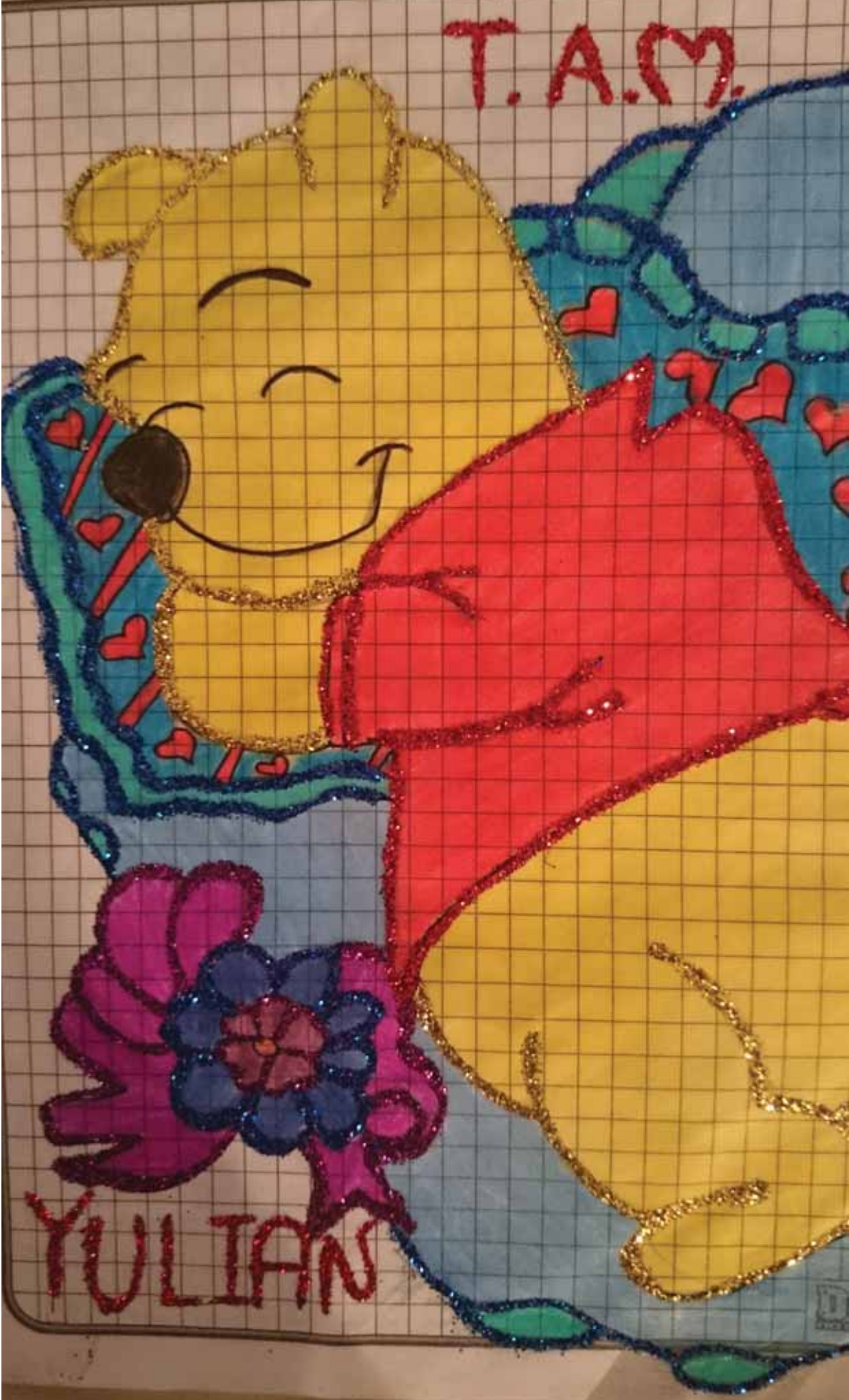
MES

AÑO

MAMA

HIJITO QUIERO CON ESTAS LETRAS RECORDARTE
 QUE ERES LO MAS HERMOSO E IMPORTANTE QUE TENGO
 COMO UNICA PUES DESDE EL PRIMER MOMENTO QUE ME
 INTERESE QUE CRISTIAS Y ESTABAS CRECIENDO EN MI
 VIENTRE LE DI GRACIAS A DIOS POR SER TAN ESPECI
 AL Y DARME UN REGALITO TAN VALIOSO COMO LO
 ERES TU Y ES DESDE ESE DIA QUE OCUPAS EL PRIMER
 LUGAR EN MI CORAZON AMOR QUIERO PEDIRTE Q
 ME PERDONES POR AVER COMETIDO TANTOS ERRO
 RES Y DE LOS CUALES ESTOY MAS QUE ARREPEN
 TIDA PORQUE SI NO FUERA ASI NO TENDRIAMOS
 QUE ESTAR AQUI EN ESTE LUGAR Y SERNO PODRIA
 DISFRUTAR CONTIGO DE TANTAS COSITAS QUE TU
 TE MERESES PERO BUENO EN FIN LO UNICO
 QUE ME HA HECHO LLEVAR ESTA SITUACION MAS
 FACIL Y LLEVADERA ES EL PODER DISFRUTAR
 DE TU HERMOSA COMPANIA PUES CUANDO TU
 SONRILES TE BANO, JUGAMOS, TE OY DE COMER
 O CUALQUIER COSITA QUE TU HAGAS ME HACE
 OLVIDAR POR UN MOMENTO DE ESTA HORRIBLE
 PENA Y SE QUE CON AYUDA DE DIOS HOY
 PRONTO VA ACABAR. GRACIAS POR EXISTIR Y
 LLENAR MI VIDA DE TERNURA Y FELICIDAD PRON
 TO VAMOS A ESTAR JUNTO A TU PAPA Y TODA
 NUESTRA FAMILIA TE AMO MI NATHAN.

TU MAMA LELY



NOMBRE DEL DIET

DÍA

MES

AÑO

YULIAN

MAMITA mi Bebé hermoso te escribo
 para decirte lo mucho que te amo y
 le doy muchas gracias a Dios por
 haberme regalado un Bebé tan lindo
 y inteligente. Como lo eres tu te pido
 mucho perdón por tenerte en un lugar
 de estos. Por que yo se que tu no
 tienes por que pagar por mis hermanes
 pero a la misma vez te doy gracias
 a Dios por que a pesar de que estoy
 en este lugar tengo la oportunidad de
 estar contigo, verte, crecer verte vivir
 y verte hacer muchas cosas. Te doy
 gracias a Dios por permitirme estar
 contigo y poder tener la oportunidad
 de ser madre te amo mucho mi Bebé
 deseo salir pronto de este lugar y
 darte lo que tu te mereces. Te pido
 mucho a Dios que te Bendiga y te
 lleve por un camino recto que te haga
 la persona que el quiere que tu seas
 y que nunca tengas que pasar por
 lo que yo pase te deseo lo mejor
 que el señor te Bendiga y te proteja
 de todo mal y peligro te amo eres
 lo más lindo que Dios me regalo
 muchas Besos mi Bebé hermoso te
 amo con todo mi corazón


Ah tu mamita
 que te ama

Destia



KAROL

Mi PEQUEÑITA.....

Cada día le doy gracias a Dios por que
 en este lugar me envío el mejor regalo del
 mundo que eres mi alegría, y eres  todo lo
 que tengo en la vida y es mi gran felicidad.
 aun que se que no es el mejor lugar pero
 tenerte pero te pido mucho que me pueda encontrar
 por averse traído a este lugar. y se parate
 de tu papita pero se que muy pronto vamos
 a estar todos unidos y poder seguir
 brindándole todo el amor del mundo y
 no volverte a separar de tu papito.

Mi corazón..... CADA NOCHE TIENDO CUANDO
 SALGANDO DE ESTE LUGAR 100 ECU. y PODERTE
 LLEVAR NUEVAMENTE A LA IGLESIA, y PODER
 COMPARTIR CONTIGO CADA INSTANTE DE NUESTRAS
 VIDAS APARTE DE SER TU MANI, Y HAZER
 TU AMIGA. POR QUE SIEMPRE ESTARE
 AHI PARA DARTTE AMOR Y COMPRECIOS.....

Te amo

Hijita.....

FECHAS DEL DÍA

DÍA

MES

AÑO

FERNANDO

ANGEL DE MI GUARDA, MI
 DULCE COMPANIA NO ME
 DESAMPARES NI DE NOCHE
 NI DE DIA, SI ME
 DESAMPARAS QUE
 SEBA DE MI ANGELITO
 BUENO RUEGA A
 DIOS POR MI...



TE AMO

HIVO

ARENCHO

TE AMO
HIIJO

TE AMO
= HIIJO =

TE AMO
HIIJO

LE Doy gracias a Dios
 Por darme un hijo como eres nunca
 Pense en mi vida que Dios me iba
 a dar este bebé que hoy en día me
 llena de mucha alegría, y también le
 pido perdón porque lo tengo en este lugar
 porque él no tiene porque estar aquí
 cargando los errores de la mamá
 también agradezco que me lo dejaron tener
 por un tiempo aquí donde yo pueda
 verlo crecer, jugar con él
 le pido a Dios que me lo de muchos
 años y que en el futuro sea un buen
 hombre que estudie ya que es un
 bebé muy inteligente.
 y que te ama mucho

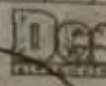
que Dios me lo guarde
 Te quiero mi bebé hermoso
 que salgamos pronto juntos

TE AMO HIIJO

Tu mamita que te quiere



MELY.





NOTAS DEL DIA

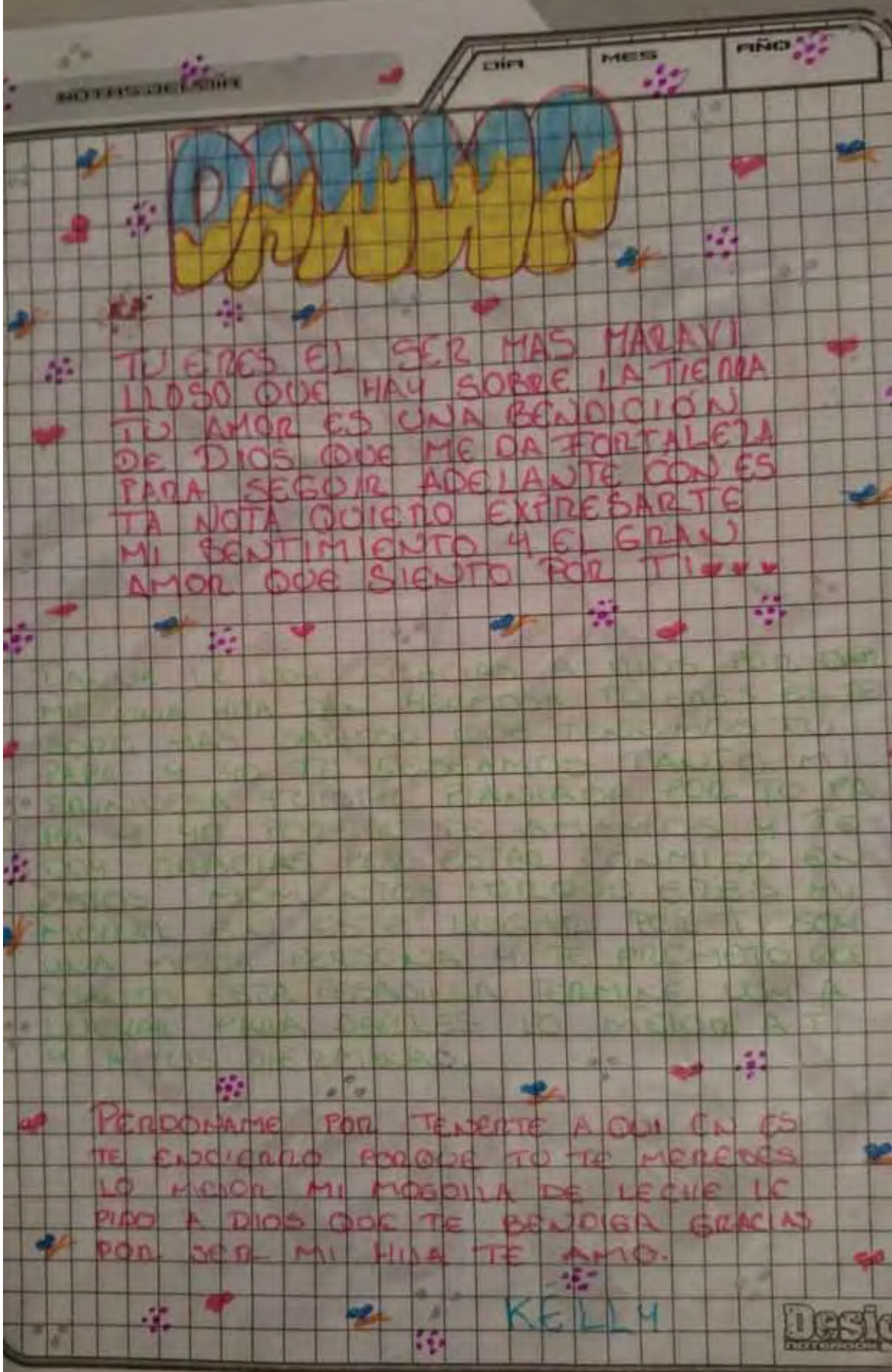
DIA

MES

AÑO

DANIELA VALENTINA

Des
NOTAS





ARAY

HOLA MI PRINCESA

Sabes desde muy joven deseas mucho ser mamá y en el momento en el que tocó a mi vida, todo tuvo un bello Resplandor. Hija Perdoname por tenerte en este lugar para que seas la mejor madre del mundo aquí y donde sea!

Dios gracias por darme el Angelito más hermoso que hay sobre la faz de la tierra.

Hija Gracias por darme el mejor privilegio que es ser tu madre.

Dios te Bendiga mi Bello Angelito

¡ TE AMO!

SARAY

TE

ADORO

TU MARITA

NOTAS DEL DIA

DIAS

30

MES

agosto

2013



[Signature]
2013/08/30



NOTAS DEL DÍA

DÍA

30

MES

agosto

AÑO

2013

SANTIAGO

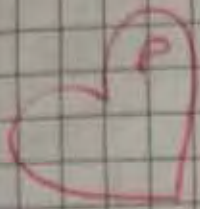
Gracias por darme la oportunidad de estar contigo por medio de estas palabras. Lo que siento en estos momentos, lo agradeceré a DIOS por darme la oportunidad de tener otro hijo tan hermoso como tú después de 19 años. Así así al medio de estos países para agradecerle al mismo tiempo por darte a mi lado tener la intensa alegría de ver cada cosa que aprendes como correr, saltar, sonreír y bailar cosas más.

Dios te bendiga y tú me bendice de vivir.

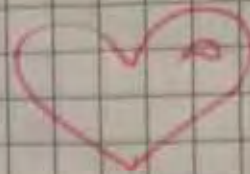
La vida no es fácil y tiene muchos tropiezos, creo en un ser supremo y nunca desespere el aquí me ha mostrado tantas cosas buenas y hermosas como tú luchare por que todo salga bien, para poder brindarte la que tú te mereces.

ya se que pronto estaremos (unidos) nuestra familia siempre juntos el la mejor + & AMO

AMO ES PERFECTO Y BUENO



PUNTA



MI PRINCESITA HERMOSA QUERO QUE SEPAS QUE SOY
 LO MAS LINDO Y MARAVILLOSO QUE MA HA PASADO EN LA VIDA
 DEBE QUE DICE QUE TU VUELAS EN CAMINO ME
 DENTRO LA MUJER MAS BELLA DEL MUNDO POR QUE TU
 VUELASTE A LUMINAR MI CAMINO A DARME
 FUERZAS Y MOTIVOS PARA LUCHAR Y CONTINUAR
 UN CAMINO LLENO DE OBSTACULOS DE QUE SE HAN
 PRESENTADO MUCHAS DIFICULTADES PERO NUNCA NADIE
 ME NADIE VA LUCHAR DESAHOGANDO POR QUE PASE LO
 QUE PASE MI PRINCESITA SIEMPRE VOY A ESTAR AHI
 PARA CUARTO EN CUARTO APOYARTE Y SUBIERTOS
 LLENARTE DE MUCHO AMOR MI BEBE TU TE MERECES
 LO MEJOR DEL MUNDO TU ERES UN ANGELITO QUE
 DICISTE ME AY EN EL CAMINO Y TE JURE QUE
 SIEMPRE VOY A LUCHAR POR TI PARA QUE TU
 ESTES BIEN Y NO TE FALTE NADA HIJA MIA TE
 ENTREGO MI VIDA ENTERA POR TI SIY CAPAZ DE LO
 QUE SEA ERES LO QUE MAS AMO EN ESTE MUNDO
 EL MOTOR DE MI VIDA LA ALEGRIA PARA MAS
 TRISTESCU TU LO ERES TERCER DESDE QUE ESTABAS
 EN MI BARRIGUITA SENTIA TANTO GOZO DE BESARTE
 ABRAZARTE Y LLENARTE DE MUCHO AMOR Y HAY QUE
 LO POCO HACER ES LO MAS HERMOSO Y ESPECIAL
 QUE ME HA PASADO MI PRINCESITA NO OLVIDES
 QUE TE PERO Y NUNCA NADIE NI NADIE PUEDE
 DE PARARME.

Te Amo Papá

con: Tu mamá



NOTAS DEL DÍA

DÍA
4

MES

Septiembre

AÑO

2013

TE AMO
MAMA
BEBE

Legarte a iluminar mi
camino con tu dulzura
ternura y Amor...

Ma Princesita que tengo a
cabeza rotando Para vivir...

Unica nena ni madre va Poder
siempre d'abrazos...

tegra amor tengo en la que
inspirar tu en mi...

FOREM
Siempre
Juntos
en la
FASE

HERMANA
HERMANA

UNA
VALENTINA

CADALHA
LUPAZ

Design



Infancia

Comprende

II

Zaira

Hija: LUKIS

Cuando papito y mamita supieron que tú estabas en la barriguita, fue un día de sentimientos encontrados puesto que nos sentíamos angustiados e inseguros; pero al mismo tiempo nuestro corazón creció tanto por la felicidad que sentimos al saber que tu estarías junto a nosotros.

El 18 de Noviembre de 2010 nació la más hermosa bebe que pude haber visto en toda mi vida, una bebe de caballo negro y abundante, piel blanca, labios rojos, ojos grandes color negro, manos y pies perfectos; hija que da tan especial a pesar de todas mis angustias. Hija tu le has dado a mi vida la más grande felicidad del mundo. Cada momento, cada instante que comparto a tu lado me hace más fuerte para protegerte, más cariñosa para consentirte y más paciente para comprenderte.

LUKIS

Amor

El tiempo pasa muy rápido; te uso jugar
reír y caracer, pero no importa cuan grande
seas siempre seguiras siendo mi pagueña,
mi princesa, mi bebe.

¿CUANTO TE AMO?

MÁS QUE A MI VIDA!

TO MAMÁ

Kennner

F

elicidad siento cada mañana al despertar contigo a mi lado, eres la razón de mi vida la bendición mas grande que Dios me ha dado. tu papito y yo te amabamos hasta que llegaste a nuestras vidas con nuestro amor

A

Un estando en este lugar mis dias son diferentes junto a ti, porque tu los llenas de alegría, esperanza, me das fortaleza para seguir adelante y luchar por ti, pues siempre abran

B

uenos y malos momentos pero el saber que existe para mi cualquier obstaculo es pequeño, por que eres el motor de mi vida, el angel que me guia, que me acompaña. tu haces mejores todos mis momentos, borras mis tristezas, eres el ser que me

I

aspira ternura, comprensión, amor y tu haces que no pierda la Fé, la esperanza de luchar por mi libertad, para poder estar en tus mejores momentos y no perdarme ningún instante de tu vida, por que eres la luz que

A

lumbra cada rinconcito de mi ser, una sonrisa tuya llena mi corazón de alegría y aleja mis tristezas. Solo le pido a Dios poder estar a tu lado siempre que necesites. un abrazo, un beso, un consejo, una caricia un te quiero;

N

O dudas hijo mio que siempre estare ahí incondicionalmente por que eres parte de mi vida. y no me cansare de darle gracias a Dios por haberme dado un regalo tan maravilloso como tú. Dios Te bendiga te cuide y te proteja.

TE AMO HIJO MIO tu MAMA.

Te amo

Eres el angel mas hermoso que me envio mi Dioscito cuando
 mas te necesitaba, cuando sabio que nada nos podria separar
 quiero que sepas que tu hermanito y tu con lo mas lindo que
 tengo en mi vida y las razones de mi vivir, que daria
 mi vida por protegerlos que a mi lado siempre estaran
 bien y tu tendras una familia llena de amor para ti.

Estoy orgullosa de ti, eres un bebe inteligente, simpatico y un
 guerrero de la vida junto conmigo, cada sonrisa tuya es una
 razon para seguir adelante luchando para reunidos con
 tu hermanito y pedirle mucho a mi Dios que no nos vuelva
 a separar nunca mas y asi puedo yo verte crecer junto a
 tu hermanito.

Continos conmigo siempre en las buenas en las malas por
 que quiero ser tu amiga pero siempre sere

TU DADA

Pdada. Eres mi negro hermoso.

TE AMO

Daniel

Vallejo

Una Mision Que
Cambia la vida...

Hijo

Que Hace Que Yo
Vuelva a Jacob...

mi hijo Te doy gracias a la Ananilla De Teberta
 con dia a di lado. con mision tuya rompe las fronteras
 Hace que todo lo que hace que ficalta Doble, tripleza se
 Conduzca en amor, Alegría, esperanza, Perdón. con dia de
 entrega a vivir siempre aprendo algo nuevo a tu lado es el
 libro que deseo leer hasta el final De mis dias. Dios
 me Permite en la vida gracias por alegrar mi existencia.
 Jacob con mision cuando Depiceto a tu lado de ficalta
 Ananilla y afirmacion. en mi Corazon no cabe tanta vida
 De Jacob que tu entregas en mi vida que solo estaba
 llena de oscuridad y era tan vacia tan solitaria, Jacob
 le digo Direccion a mi Corazon ya que siempre Caminaba
 sin saber hacia donde ir, la vida en este lugar es muy dura
 Pero tu todo lo haces muy sencillo aunque te Confieso
 que ficalta tanto miedo De Perderte cuando Pasa a
 mi lado. Tengo miedo De que ficalta mi existencia y como
 yo voy a superar la tuga, solo de Quila Derrojanos mi
 amor dia tras dia y sea mejor para que te ficalta
 el apoyo De mi amor como yo lo estoy De ti De tu
 Ananilla sea te amo con todo mi Corazon lo lo olvidas
 Jadas...



JHOAN

Hola mi corazón primero que todo quiero pedirte nuevamente perdón por estar acá con mi go Amor tu eres mi vida entera Papi cada caricia tuya cada abrazo, cada te quiero, y te amo que me dices me hace la mujer más feliz del mundo cuando tu naciste me puse muy feliz por que yo siempre anele tenerte hijo le doy gracias a Dios por haberme dado la oportunidad de tenerte a mi lado, amor yo soy para ti tu mamita la que te ama con todo su corazón no quiero que nada malo te pase por que ami me va a doler el doble Papi yo soy para ti...

Una puerta que se abre una mano extendida, una mirada que comprende, una palabra que anima, un abrazo que acaricia, un encuentro que regocaja, un dar sin exigir...

TODO ESO SOY PARA TI

TE AMO

TE AMO

TE AMO

ATT: TU MAMITA LA QUE MAS TE AMA..... Paola G.

LUKIS

12 Mayo 2011
2200 2350
Aldo 51



LUKIS

12-MAYO-2021 - 3:15 PM - 22/0 - Madrid

polito

hola amor lindo.

que Dios te colme de bendiciones
 hijo gracias por haber llegado a mi vida
 tu presencia me hace la mujer más feliz
 del mundo, sin duda eres el más bello
 amoroso que veo cada vez que miro mis
 hijos, el resplandor de tu presencia y el
 amor que me inspiras es lo que dio a día
 me motiva a luchar en esta vida y a soportar
 los duros golpes que ella nos da. Todo esto
 contal de lograr el futuro que tu te
 mereces. gracias por enseñarme la palabra
 amor y recuerdo que tu papá y yo
 te amamos y te apoyamos en todo.
 sigue así de juiciosa que eres una
 excelente mamá cuenta con nosotros por
 primero que todo tu saber que cuenta con
 papito Dios.

Te amamos son todos los pensamientos
 de nuestros corazones y almas

Tu mamá

12 Mayo 2011 peso 2350 Midias

Sara Dalley
Daza C

S
Salmo 17
13 Juntos de la tierra
sal a muchos salvados
liberó mi alma de
las manos con la espada

A
Salmo 18
61 en mi angustia
invocare a Jehová
y clamare a mi
Dios, el ojo mi
Voz desde su
templo y mi
clamor llegó delante
de él a sus oídos

B
Salmo 18
2 Le oír de boca de
Jehová mi voz como
Dios mi fortaleza
mas en el combate
mi escudo y la
fuente de mi
salvación mi alto
refugio

A
Salmo 18
46 Visto Jehová y bendita
sea mi roca y
enaltado sea Dios
de mi salvación

D
Salmo 19
12 ¿quién podrá entender
sus propios errores?
Líbrame de los que
me son acullos

A
Salmo 19
14 Sean grato los
dichos de mi
boca y la meditación
de mi corazón
delante de ti oh
Jehová roca mía y
redentor mío

2
Salmo 20
5 mostró por algo más
en la salvación y absolver
fender en nombre de
nuestro Dios conceder
Jehová todas tus peticiones

A
Salmo 20
B ellos flagelaron y caen
nosotros por delante
nos y estemos en pie

Salmo 121
6 de sol no te fatigará
en la luna de noche
porque te guarda de todo
mal el guardare te almas
Espera cuando te salidas y
la entrada desde ahora y
para siempre



IKIS



Capítulo V. La Despedida de mi amiguita Zary.



Hoy estamos un poco tristes ya que nuestro compañerito
 y amiga parte para un nuevo castillo. ya que en esta
 solo esto permitido estar hasta los 3 años.
 vamos a organizar una fiesta con torta y sorpresas.
 Zary esta hermosa como una princesa esta feliz
 junto a su mami, Santiago ya a cobrar las
 bombas Daniel se encargara de la musica Kennar
 hara los parabajas Sara reportara las sorpresas
 Sofia recibira los invitados todos estamos felices.
 porque (compartir) compartiramos la torta + 3 de
 mi amigo Zary, ella se ira a vivir un
 nuevo mundo lleno de sorpresas, colores
 nuevos amigos y estara junto a su familia
 y pronto se reunira con su mami

Yo Zara Nicol Delgado la extranera pero la
 deseo lo mejor del mundo
 Estamos felices hemos jugado bailado.
 compartimos con nuestros maestros y los hados
 mágicos han unido a regalarnos sueños
 a ilusiones al arcos nos acompañan también
 y nos muestran un camino lindo lleno de flores
 pajaritos, mariposas que significan libertad
 y al final de esta hay un gran tesoro
 ya pronto descubriremos cuando partamos
 también.

Bueno llega el momento de despedir a la
 princesa Zoray chao desimos todos y juntos
 cogidos de las manos la damos un fuerte
 abrazo y deseamos que algun dia nos
 volvamos a ver

CHAO ZARAY TE QUEREMOS...

RECLUSA	CÓDIGO PARTICIPANTE	ANEXO 5. CARACTERIZACIÓN RECLUSAS					
		INFANCIA					
		¿Tiene usted hijos?	¿Cuántos hijos tienen?	¿A qué edad tuvo su primer hijo/a?	¿Tiene hijos (as) que vivan aquí con usted?	Pensando en sus hijos menores de 15 años, ¿con quién viven ahora o con quién pasan la mayor parte del tiempo?	¿Cuáles son los derechos que tiene(n) su(s) hijo(s)?
#1	REC01DC	Si	2	22	si - niño - 10 meses	con mi hijo de 10 meses	derecho a una mama, derecho a la libertad
#2	REC02DC	Si	2	22	si - 7 meses	Mamá	-
#3	REC03DC	Si	3	19	si - 21 días	con familiares	salud, comida, vivienda
#4	REC04DC	Si	3	18	si - niño - 3 meses	-	al amor, a la vida
#5	REC05DC	Si	3	16	si - niño - 1 mes	viven solitas 23, 21	independientes, la vida, el respeto, el amor, la tranquilidad
#6	REC06DC	Si	1	18	si - niñas - 22 meses	-	todos

RECLUSA	CÓDIGO PARTICIPANTE	ANEXO 5. CARACTERIZACIÓN RECLUSAS					
		INFANCIA					
		¿Tiene usted hijos?	¿Cuántos hijos tienen?	¿A qué edad tuvo su primer hijo/a?	¿Tiene hijos (as) que vivan aquí con usted?	Pensando en sus hijos menores de 15 años, ¿con quién viven ahora o con quién pasan la mayor parte del tiempo?	¿Cuáles son los derechos que tiene(n) su(s) hijo(s)?
#7	REC07DC	Si	3	23	si - 7 meses	abuelos	salud, estudio, vida, igualdad, libre desarrollo de la personalidad
#8	REC08DC	-	6	16	si - niñas - 18 meses	mi familia	a la salud, respeto, nombre, familia
#9	REC09DC	Si	4	15 años	si - niña - 24 meses	abuela	a ser amados, a todo, como el estudio, el hogar

RECLUSA	CÓDIGO PARTICIPANTE	ANEXO 5. CARACTERIZACIÓN RECLUSAS					
		INFANCIA					
		¿Tiene usted hijos?	¿Cuántos hijos tienen?	¿A qué edad tuvo su primer hijo/a?	¿Tiene hijos (as) que vivan aquí con usted?	Pensando en sus hijos menores de 15 años, ¿con quién viven ahora o con quién pasan la mayor parte del tiempo?	¿Cuáles son los derechos que tiene(n) su(s) hijo(s)?
#10	REC10DC	Si	2	18	si - niño - 2 meses	abuela	a la vida, respeto, amor, libertad
#11	REC11DC	Si	3	16	si - niñas - 23 meses	con mi hija	_
#12	REC12DC	Si	4	_	si - niña - 6 meses	con sus abuelos	a la libertad, a la vida
#13	REC13DC	Si	2	15	si - 1 año	mamá	todos

RECLUSA	CÓDIGO PARTICIPANTE	ANEXO 5. CARACTERIZACIÓN RECLUSAS					
		INFANCIA					
		¿Tiene usted hijos?	¿Cuántos hijos tienen?	¿A qué edad tuvo su primer hijo/a?	¿Tiene hijos (as) que vivan aquí con usted?	Pensando en sus hijos menores de 15 años, ¿con quién viven ahora o con quién pasan la mayor parte del tiempo?	¿Cuáles son los derechos que tiene(n) su(s) hijo(s)?
#14	REC14DC	Si	4	18	si - niño - 22 meses	con mi mamá	el amor a la vida, el respeto, la educación
#15	REC15DC	Si	3	19	si - niña - 2 meses	con la abuela	a ser libertad
#16	REC16DC	Si	3	-	-	con mis abuelos	todos los derechos
#17	REC17DC	Si	2	16	si - niña - 4 meses	-	-

ANEXO 5. Caracterización Reclusas

RECLUSA	CÓDIGO PARTICIPANTE	ANEXO 5. CARACTERIZACIÓN RECLUSAS					
		INFANCIA					
		¿Es usted la garante de la promoción de los derechos de su(s) hijo(s)?	¿Cómo lo realiza?	¿Quién lo realiza?	¿Usted forma a sus hijos?	¿Forma al hijo que tiene ahora con Ud.?	¿Qué le enseña?
#1	REC01DC	-	-	-	si - su madre	si	Derechos como: vida, igualdad, intimidad, libertad de cultos, libre circulación, libre desarrollo de la personalidad - Conocimientos como: matemáticas, lenguaje, ciencias
#2	REC02DC	si	porque cuido de ella	de nicol yo, de Sofia mi mama	-	-	valores como: libertad, igualdad, solidaridad, respeto
#3	REC03DC	si	con peticiones	-	si - sus familiares	-	valores como: libertad, igualdad, solidaridad, respeto
#4	REC04DC	si	-	-	si	si	valores como: libertad, igualdad, solidaridad, respeto... tradiciones como: ir a la misa, el bautizo, rezar, los mandamientos
#5	REC05DC	si	porque uno los inculca el respeta	la madre	si - madres, hermanas	si	valores como: libertad, igualdad, solidaridad, respeto
#6	REC06DC	si	estando pendiente	yo	si	si	Derechos como: vida, igualdad, intimidad, libertad de cultos, libre circulación, libre desarrollo de la personalidad - Conocimientos como: matemáticas, lenguaje, ciencias

RECLUSA	CÓDIGO PARTICIPANTE	ANEXO 5. CARACTERIZACIÓN RECLUSAS					
		INFANCIA					
		¿Es usted la garante de la promoción de los derechos de su(s) hijo(s)?	¿Cómo lo realiza?	¿Quién lo realiza?	¿Usted forma a sus hijos?	¿Forma al hijo que tiene ahora con Ud.?	¿Qué le enseña?
#7	REC07DC	Si	a través de los abuelos	yo y abuelos	si	si	valores como: libertad, igualdad, solidaridad, respeto... tradiciones como: ir a la misa, el bautizo, rezar, los mandamientos... derechos como: la vida, igualdad, intimidad, libertad de cultos, libre circulación, libre desarrollo de la personalidad... conocimientos como: matemáticas, lenguajes, ciencias
#8	REC08DC	Si	estando pendiente	-	si	si	valores como la libertad, igualdad, solidaridad, respeto... derechos como: la vida, igualdad, intimidad, libertad de cultos, libre circulación, libre desarrollo de la personalidad
#9	REC09DC	-	desde acá hago lo que lo puedo hacer	las familiares	si, familiares	si	Derechos como: vida, igualdad, intimidad, libertad de cultos, libre circulación, libre desarrollo de la personalidad

RECLUSA	CÓDIGO PARTICIPANTE	ANEXO 5. CARACTERIZACIÓN RECLUSAS					
		INFANCIA					
		¿Es usted la garante de la promoción de los derechos de su(s) hijo(s)?	¿Cómo lo realiza?	¿Quién lo realiza?	¿Usted forma a sus hijos?	¿Forma al hijo que tiene ahora con Ud.?	¿Qué le enseña?
#10	REC10DC	Si	amor, recreación	yo, jardín	si, hermanas	si	valores como: libertad, igualdad, solidaridad, respeto... tradiciones como: ir a la misa, el bautizo, rezar, los mandamientos... derechos como: la vida, igualdad, intimidad, libertad de cultos, libre circulación, libre desarrollo de la personalidad... conocimientos como: matemáticas, lenguajes, ciencias
#11	REC11DC	-	-	-	si	-	conocimientos como: matemáticas, lenguaje y ciencia
#12	REC12DC	si	enseñándole	mi suegra y mi madre	si, su madre	-	tradiciones como: ir a misa, el bautizo, rezar, los mandamientos... derechos como: la vida, igualdad, intimidad, libertad de cultos, libre circulación, libre desarrollo de la personalidad
#13	REC13DC	si	haciendo lo mejor	yo y la tutora y el papá	si, el padre, la madre, sus hermanas, sus familiares, la escuela	si	valores como: libertad, igualdad, solidaridad, respeto... tradiciones como: ir a la misa, el bautizo, rezar, los mandamientos... derechos como: la vida, igualdad, intimidad, libertad de cultos, libre circulación, libre desarrollo de la personalidad... conocimientos como: matemáticas, lenguajes, ciencias

RECLUSA	CÓDIGO PARTICIPANTE	ANEXO 5. CARACTERIZACIÓN RECLUSAS					
		INFANCIA					
		¿Es usted la garante de la promoción de los derechos de su(s) hijo(s)?	¿Cómo lo realiza?	¿Quién lo realiza?	¿Usted forma a sus hijos?	¿Forma al hijo que tiene ahora con Ud.?	¿Qué le enseña?
#14	REC14DC	si	dando libertad	-	si, padre, madre, escuela	si, los forman	valores como: libertad, igualdad, solidaridad, respeto... tradiciones como: ir a la misa, el bautizo, rezar, los mandamientos... derechos como: la vida, igualdad, intimidad, libertad de cultos, libre circulación, libre desarrollo de la personalidad
#15	REC15DC	si	-	-	si, madre	si	-
#16	REC16DC	si	-	-	si	-	valores como: la libertad, igualdad, solidaridad, respeto
#17	REC17DC	-	-	-	si, su madre	si	valores como: la libertad, igualdad, solidaridad, respeto

RECLUSA	CÓDIGO PARTICIPANTE	ANEXO 5. CARACTERIZACIÓN RECLUSAS					
		INFANCIA					
		¿Su hijo asiste a la escuela?	¿Sabe qué le enseñan?	Mencione algunos contenidos	¿El espacio que habita su hijo es el adecuado? ¿ Por qué?	¿La alimentación que recibe su hijo es buena?	¿Considera que la educación que recibe su hijo es la adecuada?
#1	REC01DC	si	si	actividades de estimulación	Si, porque vivimos los dos	si, recibe sus tres comidas con merienda	si, les brinda todo tipo de actividades
#2	REC02DC	no	si	jardín	si, esta con mi mama y mi familia es el mejor espacio	si, recibe las 5 comidas	si
#3	REC03DC	No	-	-	Pues más o menos, el al igual que nosotras esta privado de su libertad en si	si, les prestan buenos recursos y se preocupan porque este "darles lo necesario"	No
#4	REC04DC	Si	si	-	si	si	Si
#5	REC05DC	-	-	jardín de la reclusión	no, está aquí conmigo y no es un ambiente para él, la única tranquilidad es el jardín	sí, es balanceado y buena nutrición	si, le brindan la atención en el jardín y lo enseñan al
#6	REC06DC	Si	si	canciones y valores	no, a pesar de que este conmigo la reclusión no es buen sitio para ella	no, porque le hace falta, pescado, mas frutas, verduras	si, le están enseñando valores y tener buena autoestima

RECLUSA	CÓDIGO PARTICIPANTE	ANEXO 5. CARACTERIZACIÓN RECLUSAS					
		INFANCIA					
		¿Su hijo asiste a la escuela?	¿Sabe qué le enseñan?	Mencione algunos contenidos	¿El espacio que habita su hijo es el adecuado? ¿ Por qué?	¿La alimentación que recibe su hijo es buena?	¿Considera que la educación que recibe su hijo es la adecuada?
#7	REC07DC	Si	si	valores, tradición religiosa, materias acordes al pensum académico del colegio	No, tienen lo necesario para vivir dignamente en casa. Acá en la reclusión, no celdas en mal estado	si, no les hace falta los alimentos adecuados	Si, orientados por madre, abuelos y docente. Acá en la reclusión es óptima por el jardín
#8	REC08DC	si	no	-	si, en el jardín... no, en el patio	no	no se
#9	REC09DC	si	si	la llamo y me dice todo	la verdad no sé porque, esto no es bueno para nadie	si, todo es muy bien preparado	si, sus abuelos les enseñan cosas

RECLUSA	CÓDIGO PARTICIPANTE	ANEXO 5. CARACTERIZACIÓN RECLUSAS					
		INFANCIA					
		¿Su hijo asiste a la escuela?	¿Sabe qué le enseñan?	Mencione algunos contenidos	¿El espacio que habita su hijo es el adecuado? ¿ Por qué?	¿La alimentación que recibe su hijo es buena?	¿Considera que la educación que recibe su hijo es la adecuada?
#10	REC10DC	si	si	motricidad, ir al baño, comer solo	si, por el momento si, porque esta con su mamita	si, 5 golpes o comidas	si, es acorde con su edad, si
#11	REC11DC	si	si	_	no, es espacio muy reducido	si	Si
#12	REC12DC	Si	no	_	no, es muy reducido	si, porque es preparada	si, porque uno mismo le enseña cómo educarlos
#13	REC13DC	Si	si	natación, lo principal y las materias	si, está junto a la mamá	si, es lo necesario	si, es lo necesario

RECLUSA	CÓDIGO PARTICIPANTE	ANEXO 5. CARACTERIZACIÓN RECLUSAS					
		INFANCIA					
		¿Su hijo asiste a la escuela?	¿Sabe qué le enseñan?	Mencione algunos contenidos	¿El espacio que habita su hijo es el adecuado? ¿ Por qué?	¿La alimentación que recibe su hijo es buena?	¿Considera que la educación que recibe su hijo es la adecuada?
#14	REC14DC	Si	si	varias materias	si, el jardín, si porque es adecuado para ellos y para ellos el patio no porque no es adecuado	si, porque es una muy buena alimentación	si, porque nosotras somos las que nos encargamos de la educación
#15	REC15DC	-	-	-	no, porque esta privado de la libertad	si	-
#16	REC16DC	Si	no	-	no	si	Si
#17	REC17DC	No	-	-	no	si	Si

RECLUSA	CÓDIGO PARTICIPANTE	ANEXO 5. CARACTERIZACIÓN RECLUSAS					
		INFANCIA					
		¿La atención que recibe su hijo por parte del personal médico es la conveniente?	¿Su hijo es respetado en el espacio donde habitan?	¿Los funcionarios del centro tratan de forma adecuada a su hijo?	¿Sus compañeras de patio respetan a su hijo?	¿Usted respeta a los hijos de sus compañeras?	¿Usted cree que al estar su hijo con usted se le está violando algún tipo de derecho?
#1	REC01DC	si, cuando se enferma la ayudan	si, yo le enseño a comportarse	si, pues el mantiene jugando y aprendiendo	si, yo mantengo con él	si, no me gusta que irrespeten el mio	No, porque estoy junto a él
#2	REC02DC	si	si	no, muchas veces les dan raqueta muy feo y no respetan el derecho	si, yo respeto	si, porque respetan a mi hija	no
#3	REC03DC	-	si, porque uno hará tiene que hacer valer sus derechos y estar pendientes o estar encima de ellos	si, porque creo que ellos también tienen hijos y ellos no tienen la culpa de nuestros errores	aquí se ven muchas cosas que a la edad de ellos no deberían de ver	si, porque son niños y no son conscientes de sus actos, son bebes inocentes	si, su libertad ver otro ambiente de lo que vivimos en este infierno
#4	REC04DC	No	Si	Si	si, muchos lo quieren	si	no
#5	REC05DC	si, los valoran y les brindan sus medicinas pero la pediatra	si, por el momento, si porque se la pasa conmigo	si, no los hacen a un lado y muestran cariño	no, se meten a las celdas y los miran mal	si, es mejor alejados de nosotros	si, él no era para que estuviera aquí conmigo, porque se siente
#6	REC06DC	Si	Si	Si	si	si	si, le hacen falta muchas cosas a pesar de todo esta privada de su libertad

RECLUSA	CÓDIGO PARTICIPANTE	ANEXO 5. CARACTERIZACIÓN RECLUSAS					
		INFANCIA					
		¿La atención que recibe su hijo por parte del personal médico es la conveniente?	¿Su hijo es respetado en el espacio donde habitan?	¿Los funcionarios del centro tratan de forma adecuada a su hijo?	¿Sus compañeras de patio respetan a su hijo?	¿Usted respeta a los hijos de sus compañeras?	¿Usted cree que al estar su hijo con usted se le está violando algún tipo de derecho?
#7	REC07DC	si, tienen su ES particular, acá en la reclusión es pésima	Si	Si	si	si	no
#8	REC08DC	pediatra si... medico, no	jardín si, patio no	Si	no	si	no
#9	REC09DC	si, por mi hija se enferma me la tienen	si, para eso me tiene a mi, para que respeten su espacio	si, son muy lindas con todos los niños del establecimiento	cada una respeta sus hijos	sí, claro no me gusta hacerlo, no me gusta que me hagan	si, si claro se le niega pasear en un parque

RECLUSA	CÓDIGO PARTICIPANTE	ANEXO 5. CARACTERIZACIÓN RECLUSAS					
		INFANCIA					
		¿La atención que recibe su hijo por parte del personal médico es la conveniente?	¿Su hijo es respetado en el espacio donde habitan?	¿Los funcionarios del centro tratan de forma adecuada a su hijo?	¿Sus compañeras de patio respetan a su hijo?	¿Usted respeta a los hijos de sus compañeras?	¿Usted cree que al estar su hijo con usted se le está violando algún tipo de derecho?
#10	REC10DC	si, están pendientes de su peso, estatura, Etc.	Si	si, los niños les gusta ir con las profesoras	si, porque yo estoy pendiente de él	si, no soy yo quien debe reprender el hijo de mi compañera	no, tan pequeños su alegría y seguridad se las damos las mamás
#11	REC11DC	no, porque no hay un pediatra	Si	Si	no, muchas discordia, peleas	si	si, derecho a la libertad del bebe
#12	REC12DC	Si	si, porque vivimos solas en una pieza o celda	si, porque van al jardín	no, porque no respetan el espacio	si, porque son unos bebes	si, el derecho a la libertad
#13	REC13DC	si, hacen lo correcto	si, yo lo exijo	si, hacen lo correcto	si, yo lo exijo	si, se lo merecen	si, el derecho a ser libre

RECLUSA	CÓDIGO PARTICIPANTE	ANEXO 5. CARACTERIZACIÓN RECLUSAS					
		INFANCIA					
		¿La atención que recibe su hijo por parte del personal médico es la conveniente?	¿Su hijo es respetado en el espacio donde habitan?	¿Los funcionarios del centro tratan de forma adecuada a su hijo?	¿Sus compañeras de patio respetan a su hijo?	¿Usted respeta a los hijos de sus compañeras?	¿Usted cree que al estar su hijo con usted se le está violando algún tipo de derecho?
#14	REC14DC	solo por la pediatra	si uno está pendiente si	algunos si, otros no	para nada, porque hubo una que le rapo el carro de las manos	no, necesitan de nosotras	no, necesitan de nosotras sus mamás
#15	REC15DC	No	No	Si	no, son muy grosera, fuman	si	si, el derecho a la expresión libre
#16	REC16DC	Si	Si	Si	si	si	si, a la libertad
#17	REC17DC	Si	Si	Si	si	si	si

RECLUSA	CÓDIGO PARTICIPANTE	ANEXO 5. CARACTERIZACIÓN RECLUSAS					
		INFANCIA					
		¿Cree usted que los profesores que atienden el proceso de formación de sus hijos son los mejor capacitados?	¿Cree usted que le hace falta algo a su hijo para llevar acabo un mejor proceso de formación?	¿En las actuales circunstancias, qué cambiaría usted para beneficio de su hijo?	¿Por ese motivo entregaría la patria potestad de su hijo?	¿Hasta qué edad vivó usted con su padre?	¿Hasta qué edad vivó usted con su madre?
#1	REC01DC	Si, aprender cosas y lo capacitan a uno	Si, un este junto a la familia	Libertad	no	17	17
#2	REC02DC	si, son muy atentos y saben escuchar y nos colaboran	-	-	no	6 meses	16 años
#3	REC03DC	no, son mismas internas con ayuda de dragoneantes	si, núcleo familiar y el amor de toda la gente que los quiere mucho	no volver a cometer el mismo error, para no tenerlo en este lugar	no	5 años	4 años
#4	REC04DC	no	si, su mama	-	mirar si, depende si es un fa	11 años	4 años
#5	REC05DC	si, la profe es especial con mi hijo	si, su papa y su familia y no estar en este sitio feo	-	no	-	-
#6	REC06DC	Si	si, estar reunida con su familia, ver una autoridad paterna	si tuviera la oportunidad la sacaría para que ella no creciera en este ambiente	si	5 años	20 años

RECLUSA	CÓDIGO PARTICIPANTE	ANEXO 5. CARACTERIZACIÓN RECLUSAS					
		INFANCIA					
		¿Cree usted que los profesores que atienden el proceso de formación de sus hijos son los mejor capacitados?	¿Cree usted que le hace falta algo a su hijo para llevar acabo un mejor proceso de formación?	¿En las actuales circunstancias, qué cambiaría usted para beneficio de su hijo?	¿Por ese motivo entregaría la patria potestad de su hijo?	¿Hasta qué edad vivió usted con su padre?	¿Hasta qué edad vivió usted con su madre?
#7	REC07DC	Si	No	mejor convivencia entre las mamás, se habita en un ambiente de peleas, grosería, chismes, falta de tolerancia, muchas mamás son muy agresivas con sus propios hijos y los niños reflejan esas actitudes con los mismos niños que los rodean	No	22 años	22 años
#8	REC08DC	-	No	-	No	-	12 años
#9	REC09DC	Si	si, su libertad porque se encuentra conmigo	Todo	No	13 años	13 años

RECLUSA	CÓDIGO PARTICIPANTE	ANEXO 5. CARACTERIZACIÓN RECLUSAS					
		INFANCIA					
		¿Cree usted que los profesores que atienden el proceso de formación de sus hijos son los mejor capacitados?	¿Cree usted que le hace falta algo a su hijo para llevar acabo un mejor proceso de formación?	¿En las actuales circunstancias, qué cambiaría usted para beneficio de su hijo?	¿Por ese motivo entregaría la patria potestad de su hijo?	¿Hasta qué edad vivió usted con su padre?	¿Hasta qué edad vivió usted con su madre?
#10	REC10DC	si, son estudiadas	no, es muy pequeño	-	No	37 años	37 años
#11	REC11DC	Si	si, si salir de este lugar	-	si, porque no me gustaria que mi hijo creciera en este lugar	14 años	17 años
#12	REC12DC	si, porque creo que son un poco estudiados	si, porque en este lugar es imposible de demostrarle a un niño aquí lo bueno y lo malo	estar en otro lugar	jamás lo entregaria	no he vivido jamás	hasta que me detuvieron
#13	REC13DC	si, hacen lo correcto	si, la libertad con su madre	salir de aquí	No	-	-

RECLUSA	CÓDIGO PARTICIPANTE	ANEXO 5. CARACTERIZACIÓN RECLUSAS					
		INFANCIA					
		¿Cree usted que los profesores que atienden el proceso de formación de sus hijos son los mejor capacitados?	¿Cree usted que le hace falta algo a su hijo para llevar acabo un mejor proceso de formación?	¿En las actuales circunstancias, qué cambiaría usted para beneficio de su hijo?	¿Por ese motivo entregaría la patria potestad de su hijo?	¿Hasta qué edad vivó usted con su padre?	¿Hasta qué edad vivó usted con su madre?
#14	REC14DC	sí, porque son amorosas con ellos	no	-	no	25 años	25 años
#15	REC15DC	-	sí, porque este lugar no es adecuado para una formación para mi hija	este lugar	si	2 años de edad, fallecido	21 años
#16	REC16DC	Si	sí, estar en otro lugar	irme en libertad	no	nunca	-
#17	REC17DC	Si	no	-	no	12 años	12 años

RECLUSA	CÓDIGO PARTICIPANTE	ANEXO 5. CARACTERIZACIÓN RECLUSAS					
		INFANCIA			CIUDADANÍA		
		¿Alguna vez se fue de su casa antes de los 15 años?	¿Qué edad tenía la primera vez que se fue de casa? ¿Dónde se quedó esa vez?	¿Alguno de sus padres o de los adultos con los que vivía cuando era niña la golpeaban habitualmente? ¿Quién?	¿En qué lugar nació usted?	¿Asiste a los ritos de su religión?	¿Es usted la garante de la promoción de los derechos de su(s) hijo(s)?
#1	REC01DC	Si	14 - en la casa de la mamá	no	Bogotá	Si	-
#2	REC02DC	no	16 - donde mi otra abuela	si, mis tíos mayores	Bogotá	No	Si
#3	REC03DC	si	17 - amiga	no, al crecer mi hermano si me pegaba muy duro, me acuerdo	Bogotá	Si	Si
#4	REC04DC	no	17 años - con mi marido	no	Cartago, valle	No	Si
#5	REC05DC	Si	13 años - mi novio	no	Bogotá	Si	Si
#6	REC06DC	Si	13 años - con mi pareja	si, pareja	Bogotá	No	Si

RECLUSA	CÓDIGO PARTICIPANTE	ANEXO 5. CARACTERIZACIÓN RECLUSAS					
		INFANCIA			CIUDADANÍA		
		¿Alguna vez se fue de su casa antes de los 15 años?	¿Qué edad tenía la primera vez que se fue de casa? ¿Dónde se quedó esa vez?	¿Alguno de sus padres o de los adultos con los que vivía cuando era niña la golpeaban habitualmente? ¿Quién?	¿En qué lugar nació usted?	¿Asiste a los ritos de su religión?	¿Es usted la garante de la promoción de los derechos de su(s) hijo(s)?
#7	REC07DC	no	-	no	Bogotá	Si	Si
#8	REC08DC	si	12 años - hotel	si, madre	Cartagena	No	Si
#9	REC09DC	si	13 años - con una amiga	si, tía	córdoba	No	-

RECLUSA	CÓDIGO PARTICIPANTE	ANEXO 5. CARACTERIZACIÓN RECLUSAS					
		INFANCIA			CIUDADANÍA		
		¿Alguna vez se fue de su casa antes de los 15 años?	¿Qué edad tenía la primera vez que se fue de casa? ¿Dónde se quedó esa vez?	¿Alguno de sus padres o de los adultos con los que vivía cuando era niña la golpeaban habitualmente? ¿Quién?	¿En qué lugar nació usted?	¿Asiste a los ritos de su religión?	¿Es usted la garante de la promoción de los derechos de su(s) hijo(s)?
#10	REC10DC	si	14 años - amiga	no	Bogotá	Si	Si
#11	REC11DC	si	15 años - donde mi tía	no	Sin Dato	Sin Dato	Sin Dato
#12	REC12DC	Si	14 años - donde unos familiares de mamá	si, ambos y tíos	Dorada, Caldas	Si	si
#13	REC13DC	-	-	-	Bogotá	No	si

RECLUSA	CÓDIGO PARTICIPANTE	ANEXO 5. CARACTERIZACIÓN RECLUSAS					
		INFANCIA			CIUDADANÍA		
		¿Alguna vez se fue de su casa antes de los 15 años?	¿Qué edad tenía la primera vez que se fue de casa? ¿Dónde se quedó esa vez?	¿Alguno de sus padres o de los adultos con los que vivía cuando era niña la golpeaban habitualmente? ¿Quién?	¿En qué lugar nació usted?	¿Asiste a los ritos de su religión?	¿Es usted la garante de la promoción de los derechos de su(s) hijo(s)?
#14	REC14DC	Si	14 años - en la calle	si, padre	Madrid, Cundinamarca	Si	si
#15	REC15DC	No	21 años - en la calle	no	Puerto Tejada, Cauca	No	si
#16	REC16DC	No	18 años	si, mis primos	Vélez (Santander)	Si	si
#17	REC17DC	Si	11 años - en donde una amiga	si, padre	Mayoyoque	Si	-

RECLUSA	CÓDIGO PARTICIPANTE	ANEXO 5. CARACTERIZACIÓN RECLUSAS					
		CIUDADANÍA					
		¿Cómo lo realiza?	¿Quién lo realiza?	¿Usted forma a sus hijos?	¿Forma al hijo que tiene ahora con Ud.?	¿Qué le enseña?	¿Su hijo asiste a la escuela?
#1	REC01DC	-	-	si - su madre	Si	Derechos como: vida, igualdad, intimidad, libertad de cultos, libre circulación, libre desarrollo de la personalidad - Conocimientos como: matemáticas, lenguaje, ciencias	si
#2	REC02DC	porque cuido de ella	de nicol yo, de Sofia mi mama	-	-	valores como: libertad, igualdad, solidaridad, respeto	no
#3	REC03DC	con peticiones	-	si - sus familiares	-	valores como: libertad, igualdad, solidaridad, respeto	no
#4	REC04DC	-	-	si	Si	valores como: libertad, igualdad, solidaridad, respeto... tradiciones como: ir a la misa, el bautizo, rezar, los mandamientos	si
#5	REC05DC	porque uno los inculca el respeta	la madre	si - madres, hermanas	Si	valores como: libertad, igualdad, solidaridad, respeto	-
#6	REC06DC	estando pendiente	Yo	Si	Si	Derechos como: vida, igualdad, intimidad, libertad de cultos, libre circulación, libre desarrollo de la personalidad - Conocimientos como: matemáticas, lenguaje, ciencias	si

RECLUSA	CÓDIGO PARTICIPANTE	ANEXO 5. CARACTERIZACIÓN RECLUSAS					
		CIUDADANÍA					
		¿Cómo lo realiza?	¿Quién lo realiza?	¿Usted forma a sus hijos?	¿Forma al hijo que tiene ahora con Ud.?	¿Qué le enseña?	¿Su hijo asiste a la escuela?
#7	REC07DC	a través de los abuelos	yo y abuelos	Si	Si	valores como: libertad, igualdad, solidaridad, respeto... tradiciones como: ir a la misa, el bautizo, rezar, los mandamientos... derechos como: la vida, igualdad, intimidad, libertad de cultos, libre circulación, libre desarrollo de la personalidad... conocimientos como: matemáticas, lenguajes, ciencias	si
#8	REC08DC	estando pendiente	-	Si	Si	valores como la libertad, igualdad, solidaridad, respeto... derechos como: la vida, igualdad, intimidad, libertad de cultos, libre circulación, libre desarrollo de la personalidad	si
#9	REC09DC	desde acá hago lo que lo puedo hacer	las familiares	si, familiares	Si	Derechos como: vida, igualdad, intimidad, libertad de cultos, libre circulación, libre desarrollo de la personalidad	si

RECLUSA	CÓDIGO PARTICIPANTE	ANEXO 5. CARACTERIZACIÓN RECLUSAS					
		CIUDADANÍA					
		¿Cómo lo realiza?	¿Quién lo realiza?	¿Usted forma a sus hijos?	¿Forma al hijo que tiene ahora con Ud.?	¿Qué le enseña?	¿Su hijo asiste a la escuela?
#10	REC10DC	amor, recreación	yo, jardín	si, hermanas	Si	valores como: libertad, igualdad, solidaridad, respeto... tradiciones como: ir a la misa, el bautizo, rezar, los mandamientos... derechos como: la vida, igualdad, intimidad, libertad de cultos, libre circulación, libre desarrollo de la personalidad... conocimientos como: matemáticas, lenguajes, ciencias	si
#11	REC11DC	Sin Dato	Sin Dato	Sin Dato	Sin Dato	Sin Dato	Sin Dato
#12	REC12DC	enseñándole	mi suegra y mi madre	si, su madre	-	tradiciones como: ir a misa, el bautizo, rezar, los mandamientos... derechos como: la vida, igualdad, intimidad, libertad de cultos, libre circulación, libre desarrollo de la personalidad	si
#13	REC13DC	haciendo lo mejor	yo y la tutora y el papá	si, el padre, la madre, sus hermanas, sus familiares, la escuela	Si	valores como: libertad, igualdad, solidaridad, respeto... tradiciones como: ir a la misa, el bautizo, rezar, los mandamientos... derechos como: la vida, igualdad, intimidad, libertad de cultos, libre circulación, libre desarrollo de la personalidad... conocimientos como: matemáticas, lenguajes, ciencias	si

RECLUSA	CÓDIGO PARTICIPANTE	ANEXO 5. CARACTERIZACIÓN RECLUSAS					
		CIUDADANÍA					
		¿Cómo lo realiza?	¿Quién lo realiza?	¿Usted forma a sus hijos?	¿Forma al hijo que tiene ahora con Ud.?	¿Qué le enseña?	¿Su hijo asiste a la escuela?
#14	REC14DC	dando libertad	-	si, padre, madre, escuela	si, los forman	valores como: libertad, igualdad, solidaridad, respeto... tradiciones como: ir a la misa, el bautizo, rezar, los mandamientos... derechos como: la vida, igualdad, intimidad, libertad de cultos, libre circulación, libre desarrollo de la personalidad	Si
#15	REC15DC	-	-	si, madre	Si	-	-
#16	REC16DC	-	-	Si	-	valores como: la libertad, igualdad, solidaridad, respeto	Si
#17	REC17DC	-	-	si, su madre	Si	valores como: la libertad, igualdad, solidaridad, respeto	No

RECLUSA	CÓDIGO PARTICIPANTE	ANEXO 5. CARACTERIZACIÓN RECLUSAS					
		CIUDADANÍA					
		¿Sabe qué le enseñan?	Mencione algunos contenidos	¿El espacio que habita su hijo es el adecuado? ¿ Por qué?	¿Los funcionarios del centro tratan de forma adecuada a su hijo?	¿Sus compañeras de patio respetan a su hijo?	¿Usted respeta a los hijos de sus compañeras?
#1	REC01DC	Si	actividades de estimulación	Si, porque vivimos los dos	si, pues el mantiene jugando y aprendiendo	si, yo mantengo con él	sí, no me gusta que irrespeten el mio
#2	REC02DC	Si	jardín	si, esta con mi mama y mi familia es el mejor espacio	no, muchas veces les dan raqueta muy feo y no respetan el derecho	si, yo respeto	sí, porque respetan a mi hija
#3	REC03DC	-	-	Pues más o menos, él al igual que nosotras esta privado de su libertad en si	si, porque creo que ellos también tienen hijos y ellos no tienen la culpa de nuestros errores	aquí se ven muchas cosas que a la edad de ellos no deberían de ver	sí, porque son niños y no son conscientes de sus actos, son bebes inocentes
#4	REC04DC	Si	-	si	si	si, muchos lo quieren	Si
#5	REC05DC	-	jardín de la reclusión	no, está aquí conmigo y no es un ambiente para él, la única tranquilidad es el jardín	si, no los hacen a un lado y muestran cariño	no, se meten a las celdas y los miran mal	sí, es mejor alejados de nosotros
#6	REC06DC	Si	canciones y valores	no, a pesar de que este conmigo la reclusión no es buen sitio para ella	si	si	Si

RECLUSA	CÓDIGO PARTICIPANTE	ANEXO 5. CARACTERIZACIÓN RECLUSAS					
		CIUDADANÍA					
		¿Sabe qué le enseñan?	Mencione algunos contenidos	¿El espacio que habita su hijo es el adecuado? ¿ Por qué?	¿ Los funcionarios del centro tratan de forma adecuada a su hijo?	¿Sus compañeras de patio respetan a su hijo?	¿Usted respeta a los hijos de sus compañeras?
#7	REC07DC	Si	valores, tradición religiosa, materias acordes al pensum académico del colegio	No, tienen lo necesario para vivir dignamente en casa. Acá en la reclusión, no celdas en mal estado	si	si	si
#8	REC08DC	No	-	si, en el jardín... no, en el patio	si	no	Si
#9	REC09DC	Si	la llamo y me dice todo	la verdad no sé porque, esto no es bueno para nadie	si, son muy lindas con todos los niños del establecimiento	cada una respeta sus hijos	si, claro no me gusta hacerlo, no me gusta que me hagan

RECLUSA	CÓDIGO PARTICIPANTE	ANEXO 5. CARACTERIZACIÓN RECLUSAS					
		CIUDADANÍA					
		¿Sabe qué le enseñan?	Mencione algunos contenidos	¿El espacio que habita su hijo es el adecuado? ¿ Por qué?	¿ Los funcionarios del centro tratan de forma adecuada a su hijo?	¿Sus compañeras de patio respetan a su hijo?	¿Usted respeta a los hijos de sus compañeras?
#10	REC10DC	Si	motricidad, ir al baño, comer solo	si, por el momento si, porque esta con su mamita	si, los niños les gusta ir con las profesoras	si, porque yo estoy pendiente de él	sí, no soy yo quien debe reprender el hijo de mi compañera
#11	REC11DC	Sin Dato	Sin Dato	Sin Dato	Sin Dato	Sin Dato	Sin Dato
#12	REC12DC	No	-	no, es muy reducido	sí, porque van al jardín	no, porque no respetan el espacio	sí, porque son unos bebes
#13	REC13DC	Si	natación, lo principal y las materias	si, está junto a la mamá	si, hacen lo correcto	si, yo lo exijo	si, se lo merecen

RECLUSA	CÓDIGO PARTICIPANTE	ANEXO 5. CARACTERIZACIÓN RECLUSAS					
		CIUDADANÍA					
		¿Sabe qué le enseñan?	Mencione algunos contenidos	¿El espacio que habita su hijo es el adecuado? ¿ Por qué?	¿ Los funcionarios del centro tratan de forma adecuada a su hijo?	¿Sus compañeras de patio respetan a su hijo?	¿Usted respeta a los hijos de sus compañeras?
#14	REC14DC	Si	varias materias	si, el jardín, si porque es adecuado para ellos y para ellos el patio no porque no es adecuado	algunos si, otros no	para nada, porque hubo una que le rapo el carro de las manos	no, necesitan de nosotras
#15	REC15DC	-	-	no, porque esta privado de la libertad	si	no, son muy grosera, fuman	Si
#16	REC16DC	No	-	no	si	si	Si
#17	REC17DC	-	-	no	si	si	Si

RECLUSA	CÓDIGO PARTICIPANTE	ANEXO 5. CARACTERIZACIÓN RECLUSAS					
		CIUDADANÍA					
		¿Usted cree que al estar su hijo con usted se le está violando algún tipo de derecho?	¿Cree usted que los profesores que atienden el proceso de formación de sus hijos son los mejor capacitados?	¿Cree usted qué le hace falta algo a su hijo para llevar acabo un mejor proceso de formación?	¿Y cuál fue el principal motivo por el que se salió de su casa antes de cumplir los 15 años	¿Qué edad tenía la primera vez que se fue de casa? ¿Dónde se quedó esa vez?	Cuando era niña, ¿Su padre trabajaba? Cuando era niña, ¿Cuál era la ocupación de su padre?
#1	REC01DC	No, porque estoy junto a él	Si, aprender cosas y lo capacitan a uno	Si, un este junto a la familia	novio	14 - en la casa de la mamá	Si - ambulante con ropa
#2	REC02DC	no	si, son muy atentos y saben escuchar y nos colaboran	-	me pegaban mucho	16 - donde mi otra abuela	el falleció cuando yo tenía 6 meses de nacida
#3	REC03DC	si, su libertad ver otro ambiente de lo que vivimos en este infierno	no, son mismas internas con ayuda de dragoneantes	si, núcleo familiar y el amor de toda la gente que los quiere mucho	querer explorar muchas cosas	17 - amiga	si - obrero
#4	REC04DC	no	no	si, su mama	-	17 años - con mi marido	si - mecánico
#5	REC05DC	si, él no era para que estuviera aqui conmigo, porque se siente	si, la profe es especial con mi hijo	si, su papa y su familia y no estar en este sitio feo	mi padrastro	13 años - mi novio	si - comerciante, constructor
#6	REC06DC	si, le nacen falta muchas cosas a pesar de todo esta privada de su libertad	Si	si, estar reunida con su familia, ver una autoridad paterna	por mi pareja	13 años - con mi pareja	si - panadero

RECLUSA	CÓDIGO PARTICIPANTE	ANEXO 5. CARACTERIZACIÓN RECLUSAS					
		CIUDADANÍA					
		¿Usted cree que al estar su hijo con usted se le está violando algún tipo de derecho?	¿Cree usted que los profesores que atienden el proceso de formación de sus hijos son los mejor capacitados?	¿Cree usted que le hace falta algo a su hijo para llevar acabo un mejor proceso de formación?	¿Y cuál fue el principal motivo por el que se salió de su casa antes de cumplir los 15 años	¿Qué edad tenía la primera vez que se fue de casa? ¿Dónde se quedó esa vez?	Cuando era niña, ¿Su padre trabajaba? Cuando era niña, ¿Cuál era la ocupación de su padre?
#7	REC07DC	no	Si	No	-	-	si - contratista
#8	REC08DC	no	-	No	agresión familiar	12 años - hotel	-
#9	REC09DC	si, si claro se le niega pasear en un parque	Si	si, su libertad porque se encuentra conmigo	me dieron muchas alas	13 años - con una amiga	si - ganadero

RECLUSA	CÓDIGO PARTICIPANTE	ANEXO 5. CARACTERIZACIÓN RECLUSAS					
		CIUDADANÍA					
		¿Usted cree que al estar su hijo con usted se le está violando algún tipo de derecho?	¿Cree usted que los profesores que atienden el proceso de formación de sus hijos son los mejor capacitados?	¿Cree usted qué le hace falta algo a su hijo para llevar acabo un mejor proceso de formación?	¿Y cuál fue el principal motivo por el que se salió de su casa antes de cumplir los 15 años	¿Qué edad tenía la primera vez que se fue de casa? ¿Dónde se quedó esa vez?	Cuando era niña, ¿Su padre trabajaba? Cuando era niña, ¿Cuál era la ocupación de su padre?
#10	REC10DC	no, tan pequeños su alegría y seguridad se las damos las mamás	si, son estudiadas	no, es muy pequeño	locura	14 años - amiga	si - ornamentación
#11	REC11DC	Sin Dato	Sin Dato	Sin Dato	Sin Dato	Sin Dato	Sin Dato
#12	REC12DC	si, el derecho a la libertad	si, porque creo que son un poco estudiados	si, porque en este lugar es imposible de demostrarle a un niño aquí lo bueno y lo malo	por ser abusada	14 años - donde unos familiares de mamá	si - joyero
#13	REC13DC	si, el derecho a ser libre	si, hacen lo correcto	si, la libertad con su madre	-	-	-

RECLUSA	CÓDIGO PARTICIPANTE	ANEXO 5. CARACTERIZACIÓN RECLUSAS					
		CIUDADANÍA					
		¿Usted cree que al estar su hijo con usted se le está violando algún tipo de derecho?	¿Cree usted que los profesores que atienden el proceso de formación de sus hijos son los mejor capacitados?	¿Cree usted que le hace falta algo a su hijo para llevar a cabo un mejor proceso de formación?	¿Y cuál fue el principal motivo por el que se salió de su casa antes de cumplir los 15 años	¿Qué edad tenía la primera vez que se fue de casa? ¿Dónde se quedó esa vez?	Cuando era niña, ¿Su padre trabajaba? Cuando era niña, ¿Cuál era la ocupación de su padre?
#14	REC14DC	no, necesitan de nosotras sus mamás	sí, porque son amorosas con ellos	No	porque me gustaba la calle	14 años - en la calle	si, trabajaba en una empresa de huevos
#15	REC15DC	si, el derecho a la expresión libre	-	sí, porque este lugar no es adecuado para una formación para mi hija	-	21 años - en la calle	si, en un ingenio
#16	REC16DC	si, a la libertad	Si	si, estar en otro lugar	-	18 años	si, agricultor
#17	REC17DC	Si	Si	No	maltrato	11 años - en donde una amiga	Si

RECLUSA	CÓDIGO PARTICIPANTE	ANEXO 5. CARACTERIZACIÓN RECLUSAS					
		CIUDADANÍA					
		Quando era niña, ¿su madre trabajaba? ¿Cuál era la ocupación principal de su madre?	¿Su padre fue detenido por cometer algún delito? ¿Qué tipo de delito?	¿Su madre fue detenida por cometer algún delito? ¿Qué tipo de delito?	¿Algún miembro de la familia de su madre estuvo preso(a) alguna vez? ¿Por qué tipo de delito?	¿Algún miembro de la familia de su padre estuvo preso(a) alguna vez? ¿Por qué tipo de delito?	¿Cuando era niña alguno de sus padres consumía(n) alcohol? ¿Quién?
#1	REC01DC	no, hogar	No	no	no	No	no
#2	REC02DC	Si, consultora de belleza	No	no	si, homicidio	Si	si, mi abuelo
#3	REC03DC	si, enfermera de primeros auxilios	no	no	no	No	si, padre
#4	REC04DC	si, ama de casa	no	no	si, por robar carros	Si	no
#5	REC05DC	si - comerciante	no	no	si, hurto	No	si, padre
#6	REC06DC	si - oficios varios	No	no	no	si, hurto	si, padre

RECLUSA	CÓDIGO PARTICIPANTE	ANEXO 5. CARACTERIZACIÓN RECLUSAS					
		CIUDADANÍA					
		Cuando era niña, ¿su madre trabajaba? ¿Cuál era la ocupación principal de su madre?	¿Su padre fue detenido por cometer algún delito? ¿Qué tipo de delito?	¿Su madre fue detenida por cometer algún delito? ¿Qué tipo de delito?	¿Algún miembro de la familia de su madre estuvo preso(a) alguna vez? ¿Por qué tipo de delito?	¿Algún miembro de la familia de su padre estuvo preso(a) alguna vez? ¿Por qué tipo de delito?	¿Cuando era niña alguno de sus padres consumía(n) alcohol? ¿Quién?
#7	REC07DC	no - ama de casa	no	no	no	No	no
#8	REC08DC	-	no	-	-	-	-
#9	REC09DC	si - funcionaria de la cruz roja	no	No	no	sí, mi tío en el ejercito	no

RECLUSA	CÓDIGO PARTICIPANTE	ANEXO 5. CARACTERIZACIÓN RECLUSAS					
		CIUDADANÍA					
		Quando era niña, ¿su madre trabajaba? ¿Cuál era la ocupación principal de su madre?	¿Su padre fue detenido por cometer algún delito? ¿Qué tipo de delito?	¿Su madre fue detenida por cometer algún delito? ¿Qué tipo de delito?	¿Algún miembro de la familia de su madre estuvo preso(a) alguna vez? ¿Por qué tipo de delito?	¿Algún miembro de la familia de su padre estuvo preso(a) alguna vez? ¿Por qué tipo de delito?	¿Cuando era niña alguno de sus padres consumía(n) alcohol? ¿Quién?
#10	REC10DC	si - oficios varios	no	No	no	No	no
#11	REC11DC	Sin Dato	Sin Dato	Sin Dato	Sin Dato	Sin Dato	Sin Dato
#12	REC12DC	si - casa de familia	no	No	no	No	no
#13	REC13DC	-	-	-	-	-	-

RECLUSA	CÓDIGO PARTICIPANTE	ANEXO 5. CARACTERIZACIÓN RECLUSAS					
		CIUDADANÍA					
		Cuando era niña, ¿su madre trabajaba? ¿Cuál era la ocupación principal de su madre?	¿Su padre fue detenido por cometer algún delito? ¿Qué tipo de delito?	¿Su madre fue detenida por cometer algún delito? ¿Qué tipo de delito?	¿Algún miembro de la familia de su madre estuvo preso(a) alguna vez? ¿Por qué tipo de delito?	¿Algún miembro de la familia de su padre estuvo preso(a) alguna vez? ¿Por qué tipo de delito?	¿Cuando era niña alguno de sus padres consumía(n) alcohol? ¿Quién?
#14	REC14DC	si, oficios varios	-	no, ninguno	si, droga	no, ninguno	si, ambos
#15	REC15DC	si, agricultora	no	No	no	No	no
#16	REC16DC	Si	no	No	no	No	no se
#17	REC17DC	Si	no	No	no	No	si, padre

RECLUSA	CÓDIGO PARTICIPANTE	ANEXO 5. CARACTERIZACIÓN RECLUSAS					
		CIUDADANÍA					
		¿Cuándo era niña alguno de sus padres consumía(n) drogas? ¿Quién?	¿Consumió algún tipo de drogas horas previas al delito? ¿Cuál?	¿Alguno de sus padres o de los adultos con los que vivía cuando era niña la golpeaban habitualmente? ¿Quién?	¿Cuántos hermanos tienen? ¿Cuántas hermanas tienen?	¿Cuál es el nivel de escolaridad de su padre?	¿Cuál es el nivel de escolaridad de su madre?
#1	REC01DC	no	no	No	1 . Hermano 1. hermana	universidad o mas	universidad o mas
#2	REC02DC	no	si, marihuana	si, mis tíos mayores	1. hermano 2. hermanas, yo soy la mayor	primaria incompleta	secundaria incompleta
#3	REC03DC	no	no	no, al crecer mi hermano si me pegaba muy duro, me acuerdo	2 hermanos, una hermana, soy la tercera	secundaria incompleta	universidad incompleta
#4	REC04DC	no	no	No	3 hermanos, 1 hermana, ninguna, tengo familia pero es como si la tuviera muerta no sirven para nada	nos	ninguno
#5	REC05DC	-	no	No	1 hermano, 6 hermanas	primaria completa	primaria completa
#6	REC06DC	no	no	si, pareja	2 hermanos, 2 hermanas, soy la segunda	primaria incompleta	primaria completa

RECLUSA	CÓDIGO PARTICIPANTE	ANEXO 5. CARACTERIZACIÓN RECLUSAS					
		CIUDADANÍA					
		¿Cuándo era niña alguno de sus padres consumía(n) drogas? ¿Quién?	¿Consumió algún tipo de drogas horas previas al delito? ¿Cuál?	¿Alguno de sus padres o de los adultos con los que vivía cuando era niña la golpeaban habitualmente? ¿Quién?	¿Cuántos hermanos tienen? ¿Cuántas hermanas tienen?	¿Cuál es el nivel de escolaridad de su padre?	¿Cuál es el nivel de escolaridad de su madre?
#7	REC07DC	no	no	No	1 hermana fallecida, soy la menor	primaria completa	primaria completa
#8	REC08DC	-	-	si, madre	8 hermanos, 4 hermanas, la menor de la mujeres	primaria incompleta	ninguno
#9	REC09DC	no	si, de todo un poquito	si, tía	5 hermanos, 3 hermanas, soy la novena	primaria completa	técnica completa

RECLUSA	CÓDIGO PARTICIPANTE	ANEXO 5. CARACTERIZACIÓN RECLUSAS					
		CIUDADANÍA					
		¿Cuando era niña alguno de sus padres consumía(n) drogas? ¿Quién?	¿Consumió algún tipo de drogas horas previas al delito? ¿Cuál?	¿Alguno de sus padres o de los adultos con los que vivía cuando era niña la golpeaban habitualmente? ¿Quién?	¿Cuántos hermanos tienen? ¿Cuántas hermanas tienen?	¿Cuál es el nivel de escolaridad de su padre?	¿Cuál es el nivel de escolaridad de su madre?
#10	REC10DC	no	no	No	no	primaria incompleta	primaria incompleta
#11	REC11DC	Sin Dato	Sin Dato	Sin Dato	Sin Dato	Sin Dato	Sin Dato
#12	REC12DC	no	si, trago y marihuana	si, ambos y tíos	1 hermano,, soy la mayor	técnica incompleta	primaria completa
#13	REC13DC	-	-	-	-	-	-

RECLUSA	CÓDIGO PARTICIPANTE	ANEXO 5. CARACTERIZACIÓN RECLUSAS					
		CIUDADANÍA					
		¿Cuándo era niña alguno de sus padres consumía(n) drogas? ¿Quién?	¿Consumió algún tipo de drogas horas previas al delito? ¿Cuál?	¿Alguno de sus padres o de los adultos con los que vivía cuando era niña la golpeaban habitualmente? ¿Quién?	¿Cuántos hermanos tienen? ¿Cuántas hermanas tienen?	¿Cuál es el nivel de escolaridad de su padre?	¿Cuál es el nivel de escolaridad de su madre?
#14	REC14DC	si, padre	si, bazuco	si, padre	6 hermanas, soy la primera	primera completa	primaria incompleta
#15	REC15DC	no	-	No	5 hermanos, 6 hermanas, soy la antepenúltima	ninguno	ninguno
#16	REC16DC	no	no	si, mis primos	2 hermanos, 3 hermanas, soy la cuarta	ninguno	secundaria completa
#17	REC17DC	no	no	si, padre	2 hermanos, 6 hermanas, soy la cuarta	primaria incompleta	primaria incompleta

RECLUSA	CÓDIGO PARTICIPANTE	ANEXO 5. CARACTERIZACIÓN RECLUSAS	
		RESOCIALIZACIÓN	SUBJETIVIDAD
		Sin Dato	Sin Dato
#1	REC01DC	Sin Dato	Sin Dato
#2	REC02DC	Sin Dato	Sin Dato
#3	REC03DC	Sin Dato	Sin Dato
#4	REC04DC	Sin Dato	Sin Dato
#5	REC05DC	Sin Dato	Sin Dato
#6	REC06DC	Sin Dato	Sin Dato

RECLUSA	CÓDIGO PARTICIPANTE	ANEXO 5. CARACTERIZACIÓN RECLUSAS	
		RESOCIALIZACIÓN	SUBJETIVIDAD
		Sin Dato	Sin Dato
#7	REC07DC	Sin Dato	Sin Dato
#8	REC08DC	Sin Dato	Sin Dato
#9	REC09DC	Sin Dato	Sin Dato

RECLUSA	CÓDIGO PARTICIPANTE	ANEXO 5. CARACTERIZACIÓN RECLUSAS	
		RESOCIALIZACIÓN	SUBJETIVIDAD
		Sin Dato	Sin Dato
#10	REC10DC	Sin Dato	Sin Dato
#11	REC11DC	Sin Dato	Sin Dato
#12	REC12DC	Sin Dato	Sin Dato
#13	REC13DC	Sin Dato	Sin Dato

RECLUSA	CÓDIGO PARTICIPANTE	ANEXO 5. CARACTERIZACIÓN RECLUSAS	
		RESOCIALIZACIÓN	SUBJETIVIDAD
		Sin Dato	Sin Dato
#14	REC14DC	Sin Dato	Sin Dato
#15	REC15DC	Sin Dato	Sin Dato
#16	REC16DC	Sin Dato	Sin Dato
#17	REC17DC	Sin Dato	Sin Dato

ANEXO 6. Títulos de artículos sobre infancia / cárcel / resocialización

No. Artículos	ARTÍCULOS: NIÑEZ / INFANCIA / REINSERCIÓN
1	'Dangers behind, pleasures ahead': British-Canadian identity and the evacuation of British children to Canada during the Second World War
2	'Worse' than Child Soldiers? A Critical Analysis of Foreign Children in the Ranks of ISIL
3	A Colombian institutional response to Colombian children infected with HIV/AIDS
4	A comprehensive model of care for rehabilitation of children with acquired brain injuries
5	A Mixed-Methods Study of Former Child Soldiers' Transition Trajectories From Military to Civilian Life
6	A study on reintegration of street children in Burundi: experienced violence and maltreatment are associated h mental health impairments and impeded
7	A Systematic and Quantitative Review of Interventions to Facilitate School Reentry for Children With Chronic Health Conditions
8	A visual narrative research on photographs taken by children living on the street in the city of La Paz - Bolivia
9	A window of opportunity - improving gender relations in post-conflict societies: the Sierra Leonean experience
10	Academic Continuity and School Reentry Support as a Standard of Care in Pediatric Oncology
11	Addressing Post-traumatic Stress and Aggression by Means of Narrative Exposure: A Randomized Controlled Trial with Ex-Combatants in the Eastern DRC
12	Aftercare Services for Child Victims of Sex Trafficking: A Systematic Review of Policy and Practice
13	Agreement between parent-adolescent ratings on psychosocial outcome and quality-of-life following childhood traumatic brain injury
14	America's Child Soldiers: Toward a Research Agenda for Studying Gang-Involved Youth in the United States
15	Análise documental e contexto de desenvolvimento: estatutos de uma instituição de proteção à infância de Salvador, Bahia
16	Apallic syndrome in children development and prognosis
17	As Fathers and Felons: Explaining the Effects of Current and Recent Incarceration on Major Depression
18	Assessing Desistance in Child Molesters: A Qualitative Analysis
19	ASSESSMENT OF COMMUNITY REINTEGRATION PLANNING FOR SEX OFFENDERS Poor Planning Predicts Recidivism
20	Assessment of the needs of vulnerable youth populations in post-conflict Liberia
21	Attaching and detaching: the successful reintegration of child soldiers
22	BEHAVIOR MANAGEMENT FOR CHILDREN AND ADOLESCENTS WITH ACQUIRED BRAIN INJURY
23	Beyond child soldiering: The interference of daily living conditions in former child soldiers' longer term psychosocial well-being in northern Uganda
24	Can Policy Reduce the Collateral Damage Caused by the Criminal Justice System? Strengthening Social Capital in Families and Communities
25	Canada Once Again at the Oscars: Kim Nguyen's <i>Rebelle</i> , the Tale of an African Girl Child Soldier
26	Cancer's positive flip side: posttraumatic growth after childhood cancer
27	Caring for a Man Who Sexually Abused Children
28	Challenges to the rapid identification of children who have been trafficked for commercial sexual exploitation
29	Child life services
30	Child mental health in Sierra Leone: a survey and exploratory qualitative study
31	Child psychiatry takes to the streets: A developmental partnership between a university institute and children and adolescents from the streets of Sao Paulo,
32	Child soldiers as time bombs? Adolescents' participation in rebel groups and the recurrence of armed conflict
33	Child Soldiers Children Associated with Fighting Forces
34	Child Trafficking and Commercial Sexual Exploitation: A Review of Promising Prevention Policies and Programs
35	Children and fighting forces: 10 years on from Cape Town

ANEXO 6. Títulos de artículos sobre infancia / cárcel / resocialización

No. Artículos	ARTÍCULOS: NIÑEZ / INFANCIA / REINSERCIÓN
36	CHILDREN OF DIPLOMATS IN (RE)SOCIALISATION TURBULENCES OF MIGRATION
37	Children of Former Child Soldiers and Never-Conscribed Civilians: A Preliminary Intergenerational Study in Burundi
38	Children of the sug: A study of the daily lives of street children in Khartoum, Sudan, with intervention recommendations
39	Children with chronic medical conditions: Recommendations for school mental health clinicians
40	Children's Voices: Conflict-Affected Orphans in Residential Care in Jammu and Kashmir
41	Community Reintegration of Sex Offenders of Children in New Zealand
42	Community-based global health program for maltreated children and adolescents in Brazil: the equilibrium program
43	Concepções de saúde e doença mental para profissionais de um CAPSi
44	Constructing Soldiers from Boys in Eastern Democratic Republic of Congo
45	Coping with the trauma of war: Former child soldiers in post-conflict Sierra Leone
46	Dealing with Relational and Social Challenges After Child Soldiering: Perspectives of Formerly Recruited Youth and Their Communities in Northern Uganda
47	Developmental Perspectives on Moral Agency in Former Child Soldiers
48	Effect of shortened length of stay on functional and educational outcome after pediatric rehabilitation
49	Effects of School-Based Interventions With US Military-Connected Children: A Systematic Review
50	EFFORTS TO PROMOTE REINTEGRATION AND REHABILITATION OF TRAUMATIZED FORMER CHILD SOLDIERS Reintegration of Former Child Soldiers in Sierra Leone: The Role of Caregivers and Their Awareness of the Violence Adolescents Experienced During the War
51	Embodied resocialization at a children's weight loss camp
52	Excluding parental grief: A critical discourse analysis of bereavement accommodation in Canadian labour standards
53	Experience of nursing staff facing the hospitalization of burned children
54	Experiences of children in armed conflict in Nepal
55	Experiences of former child soldiers in Africa: A qualitative interpretive meta-synthesis
56	Facilitation of school re-entry and peer acceptance of children with cancer: a review and meta-analysis of intervention studies
57	Family reintegration of children and adolescents in foster care in Brazilian municipalities with different population sizes
58	Family reintegration of children and adolescents in foster care in Brazilian municipalities with different population sizes
59	Fathering after Military Deployment: Parenting Challenges and Goals of Fathers of Young Children
60	Feasibility of a school reintegration programme for children with acute lymphoblastic leukaemia
61	Former Child Soldiers' Problems and Needs: Congolese Experiences
62	From "Rebel" to "Returnee" Daily Life and Reintegration for Young Soldiers in Northern Uganda
63	From walls to homes: Child care reform and deinstitutionalisation in Ghana
64	Growing up in armed groups: trauma and aggression among child soldiers in DR Congo
65	Growth behavior after femoral shaft fractures. Feasibility of patient therapy targets
66	Halfway to Nowhere: Liberian Former Child Soldiers in a Ghanaian Refugee Camp
67	Helping Children With the Psychosocial Effects of a Parent's Deployment: Integrating Today's Needs With Lessons Learned From the Vietnam War
68	How mothers mediate the social integration of their children conceived of forced marriage within the Lord's Resistance Army
69	Impact of deployment on military families with young children: A systematic review
70	Impact of Peer Support on PTSD, Hope, and Functional Impairment: A Mixed-Methods Study of Child Soldiers in Nepal
71	Incapacitated decision making power, over emphasized obedience and its exclusionary effects on children

ANEXO 6. Títulos de artículos sobre infancia / cárcel / resocialización

No. Artículos	ARTÍCULOS: NIÑEZ / INFANCIA / REINSERCIÓN
72	Institutional care in India: Investigating processes for social reintegration
73	Integración familiar de jóvenes con discapacidad intelectual moderada, pertenecientes a un hogar de menores
74	Interest of continuous sciatic nerve blocks for complex regional pain syndrome 1 in children
75	Interventions for improving communication with children and adolescents about their cancer
76	Interventions for Promoting Reintegration and Reducing Harmful Behavior and Lifestyles in Street-connected Children and Young People
77	Liberia: Cross-Cultural Healing for Former Child Soldiers
78	Management of chronic daily headache in children and adolescents
79	Military Fathers' Perspectives on Involvement
80	Military Youth and the Deployment Cycle: Emotional Health Consequences and Recommendations for Intervention
81	MilitaryKidsConnect: Web-Based Prevention Services for Military Children
82	Mothers going to war: The role of nurse practitioners in the care of military mothers and families during deployment
83	Niños y niñas de la calle: coordenadas explicativas del cambio de vida
84	Noma
85	Out of sight, out of mind? The psychosocial needs of children formerly associated with armed forces: a case study of Save the Children UK's work in Beni and Lubero territories, North Kivu province, Democratic Republic of Congo
86	Overview of adult outcomes in pediatric-onset spinal cord injuries: Implications for transition to adulthood
87	Parent management of the school reintegration needs of children and youth following moderate or severe traumatic brain injury
88	Parent-Child Attachment During the Deployment Cycle: Impact on Reintegration Parenting Stress
89	Parental Perspectives on Recovery and Social Reintegration After Pediatric Traumatic Brain Injury
90	Participation as Principle and Tool in Social Reintegration: Young Mothers Formerly Associated with Armed Groups in Sierra Leone, Liberia, and Northern Uganda
91	Past horrors, present struggles: The role of stigma in the association between war experiences and psychosocial adjustment among former child soldiers in Sierra
92	Planning helps: The impact of release planning on subsequent re-entry experiences of child sex offenders
93	Prevalence of psychiatric disorders in juvenile offenders in the city of Rio de Janeiro (RJ, Brazil): comparison between genders and relation to the severity of the
94	Prevalência de transtornos psiquiátricos em jovens infratores na cidade do Rio de Janeiro (RJ, Brasil): estudo de gênero e relação com a gravidade do delito
95	Promoting Parenting to Support Reintegrating Military Families: After Deployment, Adaptive Parenting Tools
96	Protecting and Meeting Rights of Children during Conflict? Reflections on the Activities of Three Indigenous Social Work Agencies in Northern Uganda
97	Psychological and psychosocial functioning of children with burn scarring using cosmetic camouflage: A multi-centre prospective randomised controlled trial
98	Psychological distress of cancer patients with children under 18 years and their partners-a longitudinal study of family relationships using dyadic data analysis
99	Quality of life during blood stem cell transplantation
100	Recruitment of Child Soldiers in Nepal: Mental Health Status and Risk Factors for Voluntary Participation of Youth in Armed Groups
101	Rehabilitation of cortical visual impairment in children
102	Reintegration of child soldiers in Burundi: a tracer study
103	Reintegração da criança e do adolescente vítimas na percepção dos pais
104	Research Review: Psychosocial adjustment and mental health in former child soldiers - a systematic review of the literature and recommendations for future
105	Researching the Reintegration of Formerly Abducted Children in Northern Uganda through Action Research: Experiences and Reflections
106	Returning home: resettlement of formerly abducted children in Northern Uganda
107	Risk and Resilience in Military Families Experiencing Deployment: The Role of the Family Attachment Network

ANEXO 6. Títulos de artículos sobre infancia / cárcel / resocialización

No. Artículos	ARTÍCULOS: NIÑEZ / INFANCIA / REINSERCIÓN
108	School Reintegration Following Psychiatric Hospitalization: An Ecological Perspective
109	Self-reported global function among adult survivors of childhood lower-extremity bone tumors: a report from the Childhood Cancer Survivor Study (CCSS)
110	Service Engagement in Interventions for Street-Connected Children and Young People: A Summary of Evidence Supplementing a Recent Cochrane-Campbell
111	Sex Trafficking and the Commercial Sexual Exploitation of Children
112	Shift report: a ritual play on a residential adolescent psychiatric unit
113	Significados Atribuídos por Mães Acerca do Acolhimento Institucional, Reintegração e Rede de Atendimento
114	Social Ecology of Child Soldiers: Child, Family, and Community Determinants of Mental Health, Psychosocial Well-being, and Reintegration in Nepal
115	Street children and political violence: a socio-demographic analysis of street children in Rwanda
116	Suitable vehicles: Framing blame and justice when children kill a child
117	Systematic Literature Review on Interventions in Rehabilitation for Children and Adolescents with Asthma Bronchiale
118	The adolescent to adulthood transition of persons with traumatic-brain injury: The physical-medicine point of view
119	The Children of Military Service Members: Challenges, Supports, and Future Educational Research
120	THE CHILDREN'S HOSPITAL SCHOOL - THE SIGNIFICANCE AND SPECIFICS OF THE SCHOOL CURRICULUM FOR CHILDREN WITH MALIGNANT DISEASES
121	The cycle of healing - dissociation and attachment during treatment of CSA survivors
122	The Impact of Deployment on Parental, Family and Child Adjustment in Military Families
123	The killing of children by children as a symptom of national crisis: Reactions in Britain and Japan
124	The possible models of creative therapies for the child victims of war and armed conflicts
125	The reintegration of minors in immigrant families. Risks and needs of immigrant minors reunited with their families
126	The study of child soldiering: issues and consequences for DDR implementation
127	TOWARD THE FUTURE: IMPLICATIONS OF RESEARCH AND INTERVENTION WITH TRAUMATIZED FORMER CHILD SOLDIERS Toward a Relational Understanding of the Reintegration and Rehabilitation Processes of Former Child Soldiers
128	Traditional Acholi mechanisms for reintegrating Ugandan child abductees
129	Trafficking of children in Albania: Patterns of recruitment and reintegration
130	Transformative Spaces in the Social Reintegration of Former Child Soldier Young Mothers in Sierra Leone, Liberia, and Northern Uganda
131	Una respuesta institucional colombiana a niños/as que viven con VIH/SIDA
132	Uprooting the Pumpkin: Neo-Colonial Therapeutic Interventions with Formerly Abducted Young People in northern Uganda
133	Using Multidimensional Grief Theory to Explore the Effects of Deployment, Reintegration, and Death on Military Youth and Families
134	Victims and/or perpetrators? Towards an interdisciplinary dialogue on child soldiers
135	Violence against children who have left home, lived on the street and been domestic workers - A study of reintegrated children in Kagera Region, Tanzania
136	War-related experiences of former child soldiers in northern Uganda: comparison with non-recruited youths
137	What's Home? (Re)integrating Children Born of Trafficking
138	When a Child Rejects a Parent: Working With the Intractable Resist/Refuse Dynamic
139	Women service members, veterans, and their families: What we know now

ANEXO 6. Títulos de artículos sobre infancia / cárcel / resocialización

No. Artículos	ARTÍCULOS: CÁRCEL / REINSERCIÓN
1	Coming Out of Prison: An Exploratory Study of LGBT Elders in the Criminal Justice System
2	'Ex-inmates' Job Placement. A Qualitative Approach
3	A New Way of Doing Time on the Outside: Sex Offenders' Pathways In and Out of a Transitional Housing Facility
4	A reclusão de mulheres e a indústria de reintegração
5	Access point analysis on the state of health care services in South African prisons: A qualitative exploration of correctional health care workers' and inmates' perspectives in Kwazulu-Natal and Mpumalanga
6	Addressing the Challenge of Community Reentry Among Released Inmates with Serious Mental Illness
7	Alienation, segregation and resocialization: meanings of prison labor
8	An assessment of the English and maths skills levels of prisoners in England
9	Assessing the current state of public-health-related outcomes in opioid dependence across Europe: data from the EQUATOR analysis
10	Ações de formação em EJA nas prisões: o que pensam os professores do sistema prisional do Ceará?
11	Can the quality of high-risk violent prisoners' release plans predict recidivism following intensive rehabilitation? A comparison with risk assessment instruments
12	Cine, cárcel y mujeres: Un ejemplo de creación de conocimiento
13	Clothing makes the man: Impression management and prisoner reentry
14	Cognitive competence among recidivist and non-recidivist prisoners: Implications for the rehabilitation
15	Community reentry: Perceptions of people with substance use problems returning home from New York City jails
16	Community Reintegration of Ex-Prisoners Type and Degree of Change in Variables Influencing Successful Reintegration
17	Community reintegration of prisoners with mental illness: A social investment perspective
18	Competencia cognitiva en penados primarios y reincidentes: implicaciones para la reeducación
19	De las políticas penitenciarias invisibilizadas a un nuevo modelo de educación en el sistema carcelario
20	Demobilization and reintegration of ex-combatants: The Irish case in international perspective
21	Desistance from crime and restorative justice
22	Doing reintegration? The quest for reintegration in Belgian sentence implementation
23	Drug Offenders' Perceptions of Motivation The Role of Motivation in Rehabilitation and Reintegration
24	EDUCAÇÃO E TRABALHO EM UM CENTRO DE REEDUCAÇÃO FEMININA: UM ESTUDO DE CASO
25	El uso de internet y las redes sociales como medio de expresión de la situación carcelaria en Venezuela
26	Electronic tagging. A comparative study of the monitoring on indicted and condemned individuals
27	Envelhecer em contexto prisional
28	Establishing a 'Corstonian' continuous care pathway for drug using female prisoners: Linking Drug Recovery Wings and Women's Community Services
29	Evaluation of the Positive Re-Entry in Corrections Program: A Positive Psychology Intervention With Prison Inmates
30	Expanding DDR: The Transformative Role of Former Prisoners in Community-Based Reintegration in Northern Ireland
31	Expectations, Obstacles and Study Habits of Inmates Enrolled at the National Distance Education University. A Case Study: Madrid VII Prison
32	Expected outcomes of sport practice for inmates: A comparison of perceptions of inmates and staff
33	Experience and Expression of Anger Among Australian Prisoners and the Relationship Between Anger and Reintegration Variables

ANEXO 6. Títulos de artículos sobre infancia / cárcel / resocialización

No. Artículos	ARTÍCULOS: CÁRCEL / REINSERCIÓN
34	Financial sanctions and the justice system: Fine debts among New South Wales prisoners with a history of problematic substance use
35	From prison to detention: The carceral trajectories of foreign-national prisoners in the United Kingdom
36	From the Inside/Out: Greene County Jail Inmates on Restorative ReEntry
37	Identifying Discrete Subgroups of Chronically Homeless Frequent Utilizers of Jail and Public Mental Health Services
38	Incarceration, Prisoner Reentry, and Communities
39	Is prison work useful for rehabilitation? A study based on the opinions of inmates in the prisons of Catalonia
40	Jails, prisons, and the health of urban populations: A review of the impact of the correctional system on community health
41	La concepción de la pena en el magisterio actual
42	LA POLÍTICA DE PRIVACIÓN DEL SUFRAGIO A LOS PRESOS: ¿UNA AMENAZA PARA LA DEMOCRACIA?
43	Leaving behind the 'total institution'? Teeth, transcarceral spaces and (re)inscription of the formerly incarcerated body
44	Literacy media and social integration of the elderly prison population
45	Longitudinal Associations among Child Support Debt, Employment, and Recidivism after Prison
46	Maternal distress and women's reentry into family and community life
47	Mentoring, Social Capital and Desistance: A Study of Women Released from Prison
48	MUJERES PRIVADAS DE LIBERTAD: ¿es posible su reinserción social?
49	Narrativas acerca de las relaciones familiares en mujeres en situación de reclusión carcelaria
50	O desafio colocado pelas pessoas em medida de segurança no âmbito do Sistema Único de Saúde: a experiência do PAILI-GO
51	PAROLEE RECIDIVISM IN CALIFORNIA: THE EFFECT OF NEIGHBORHOOD CONTEXT AND SOCIAL SERVICE AGENCY CHARACTERISTICS
52	Participation in operation starting line, experience of negative emotions, and incidence of negative behavior
53	Paving the way for effective reentry practice - The critical role and function of the boundary spanner
54	Performing Desistance: How Might Theories of Desistance From Crime Help Us Understand the Possibilities of Prison Theatre?
55	PERSPECTIVAS DE LOS DERECHOS HUMANOS Y LA LIBERTAD EN CONTEXTOS DE SISTEMAS PENITENCIARIOS
56	Planning to Avoid Risk or Planning for a Positive Life: The Relationship Between Release Plan Valence and Reoffending
57	Población y contextos sociales vulnerables: la prisión y el género al descubierto
58	Population and vulnerable social contexts: gender and prison uncovered
59	Positioning Analysis of Filipino Family Narratives in the Context of Prisoner Reintegration
60	Posttraumatic Growth in Sex Offenders: A Pilot Study With a Mixed-Method Design
61	Prison Culture Habitus and Custody in an Austrian Prison
62	Prisoner reintegration and the stigma of prison time inscribed on the body
63	Prisoners' perspectives on the transition from the prison to the community: implications for settings-based health promotion
64	Psychosocial stressors perceived in the process of social reintegration and compliance time remaining in prison sentence
65	Recidivism Among Participants of an Employment Assistance Program for Prisoners and Offenders
66	Recidivism in the Republic of Ireland
67	Reconfigurations of penality - The ongoing case of the women's imprisonment and reintegration industries
68	Reentry as a rite of passage
69	REHABILITATION OF OFFENDERS IN GHANA: A STUDY OF NSAWAM MEDIUM SECURITY PRISON
70	Reintegrating women leaving jail into urban communities: A description of a model program

ANEXO 6. Títulos de artículos sobre infancia / cárcel / resocialización

No. Artículos	ARTÍCULOS: CÁRCEL / REINSERCIÓN
71	Relational Vulnerabilities of Incarcerated and Reentry Mothers: Therapeutic Implications
72	Ressocialização: o desafio da educação no sistema prisional feminino
73	Rethinking women's post-release reintegration and 'success'
74	RETURNING TO A FORMER EMPLOYER: A POTENTIALLY SUCCESSFUL PATHWAY TO EX-PRISONER RE-EMPLOYMENT
75	Rol del apoyo social en la reincorporación de penados: un estudio del Sistema de Postpenitenciario de Jalisco, México
76	Role of social support in the social prisoners: Study of the Postpenitentiary System of the State of Jalisco, Mexico
77	Saving Our Criminal Justice System: The Efficacy of a Collaborative Social Service
78	Social support among releasing men prisoners with lifetime trauma experiences
79	Social Support and Feelings of Hostility Among Released Inmates
80	Stress, active principle of the punishment of modern prison. Distress and management of its state of stress in regional detention centre at prisoners primary and condemned for medium length sentences
81	Substance treatment units in Norwegian prisons - humane and exceptional?
82	Successful reentry: The perspective of private correctional health care providers
83	Terror carceralism: Surveillance, security governance and de/civilization
84	The Case for Human Agency, Well-Being, and Community Reintegration for People Aging in Prison: A Statewide Case Analysis
85	The Familial Relationships of Former Prisoners Examining the Link between Residence and Informal Support Mechanisms
86	The Life Conditions of Australian Ex-Prisoners: An Analysis of Intrapersonal, Subsistence, and Support Conditions
87	The Micropolitics of the Rehabilitating Function in Prison
88	The pedagogical action in jails. Possibilities and limits
89	The penitentiary system in Spain - The use of imprisonment, living conditions and rehabilitation
90	The Perceived Employability of Ex-Prisoners and Offenders
91	THE PRISON LIFE: WAYS TO ENDURE IN A MEXICAN WOMEN'S PRISON
92	The process of offender reintegration: Perceptions of what helps prisoners reenter society
93	The Relationship Between Emotional State and Success in Community Reintegration for Ex-Prisoners
94	The yard face: The contributions of inmate interpersonal violence to the carceral habitus
95	Too early is too soon Lessons from the Montana Department of Corrections Early Release Program
96	Trajectories of psychological distress after prison release: implications for mental health service need in ex-prisoners
97	Transfer of Dialogue-based Literary Gatherings to Prisons
98	Transitions from prison to community: Understanding individual pathways
99	Trauma Among Justice-Involved Veterans
100	Uma vida que não vale nada: prisão e abandono político-social
101	Unsettling the discourse of punishment? Competing narratives of reentry and the possibilities for change
102	VOCATIONAL EDUCATION IN PLACES OF CONFINEMENT AS A MEANS OF CONVICTS' RESOCIALIZATION AND THEIR SOCIAL ADAPTATION AFTER RELEASE
103	WHY RESTORATIVE JUSTICE WILL NOT REDUCE INCARCERATION
104	Women's survival post-imprisonment: Connecting imprisonment with pains past and present
105	Work wisdom: Teaching former prisoners how to negotiate workplace interactions and perform a rehabilitated self

ANEXO 6. Títulos de artículos sobre infancia / cárcel / resocialización

No. Artículos	ARTÍCULOS: CÁRCEL / REINSERCIÓN
106	Wounded healers: How formerly incarcerated women help themselves by helping others